DE VENTA EN LA MISMA LIBRERIA

Moneda Mexicana

F. Larroyo, *La Lógica de las Ciencias*, 19ª ed. Tratamiento sistemático de la lógica simbólica. 512 págs. Editorial Porrúa 70.00

F. Larroyo, *Los Principios de la Etica Social*, 15ª ed. Tratamiento analítico de la ética profesional. 352 págs. Editorial Porrúa, S. A. 50.00

F. Larroyo, *Sistema de la Estética*. Colaboración de E. Escobar, 462 págs. Editorial Porrúa 45.00

F. Larroyo, *Lecciones de Lógica y Etica*, 5ª ed. 352 págs Editorial Porrúa .....

F. Larroyo, *La Filosofía de los Valores*. Editorial Porrúa, S. A. .... (2ª ed. en prensa)

F. Larroyo, *La Antropología concreta*, 480 págs. Editorial Porrúa ... (2ª ed. en prensa)

F. Larroyo, *Sistema e Historia de las Doctrinas filosóficas*. Colaboración de E. Escobar. 800 págs. Editorial Porrúa 60.00

F. Larroyo, *Filosofía de las matemáticas*. 425 págs. Editorial Porrúa 75.00

F. Larroyo, *Psicología Integrativa*, 2ª ed. Colaboración de E. Escobar. 460 págs. Editorial Porrúa 40.00

F. Larroyo, *Historia de la Filosofía en Norteamérica*, 204 págs. Editorial Stylo... 20.00

F. Larroyo, *La Filosofía americana. Su razón y sinrazón de ser*. U. N. A. M. 324 págs. 25.00

F. Larroyo y E. Escobar, *Historia de las Doctrinas filosóficas en Latinoamérica*, 1968, 240 págs. Editorial Porrúa 25.00

F. Larroyo, *Bibliografía general y comentada del Socialismo*, 204 págs. Editorial Logo, 1940 ..... (agotada)

F. Larroyo, *Bases para una Teoría dinámica de las Ciencias*. 96 págs. ..... (agotada)

J. Gaos y F. Larroyo, *Dos Ideas de la Filosofía. Pro y contra la Filosofía de la Filosofía*, 204 págs. Ediciones de la Casa de España en México ..... (agotada)

F. Larroyo, *El Romanticismo filosófico. Observaciones a la Weltanschauung de* J. Xirau. Editorial Logos 30.00

F. Larroyo, *Exposición y Crítica del Personalismo espiritualista de nuestro Tiempo*. Misiva a Francisco Romero a propósito de su "Filosofía de la Persona". 30.00

F. Larroyo, *El Existencialismo. Sus Fuentes y Direcciones*. 216 págs. Editorial Stylo.

F. Larroyo, *El Positivismo lógico. Pro y contra*. 160 págs. Editorial Porrúa, 1968. 30.00

F. Larroyo, *Introducción a la Filosofía de la Cultura*, Sistema e historia, 2ª ed. Colaboración de E. Escobar. xvi y 688 págs. Editorial Porrúa 75.00

F. Larroyo, *La Ciencia de la Educación*, 622 págs. 14ª edición. Editorial Porrúa, S. A. 80,00

F. Larroyo, *Pedagogía de la Enseñanza Superior*. 2ª ed. 408 págs. Editorial Porrúa 40.00

F. Larroyo, *Didáctica general contemporánea*, 5ª ed., 352 págs. Editorial Porrúa 50.00

F. Larroyo, *Vida y Profesión del Pedagogo*. U.N.A.M. 96 págs. 20.00

F. Larroyo, *Historia general de la Pedagogía*, 800 págs. 13ª edición ilustrada. Editorial Porrúa 90.00

F. Larroyo, *Historia comparada de la Educación en México*, 600 págs. 11ª ed. actualizada. Editorial Porrúa 80.00

P. Natorp, *El ABC de la Filosofía crítica*. Traducción y notas de F. Larroyo. Editorial Porrúa ..... (2ª ed. en prensa)

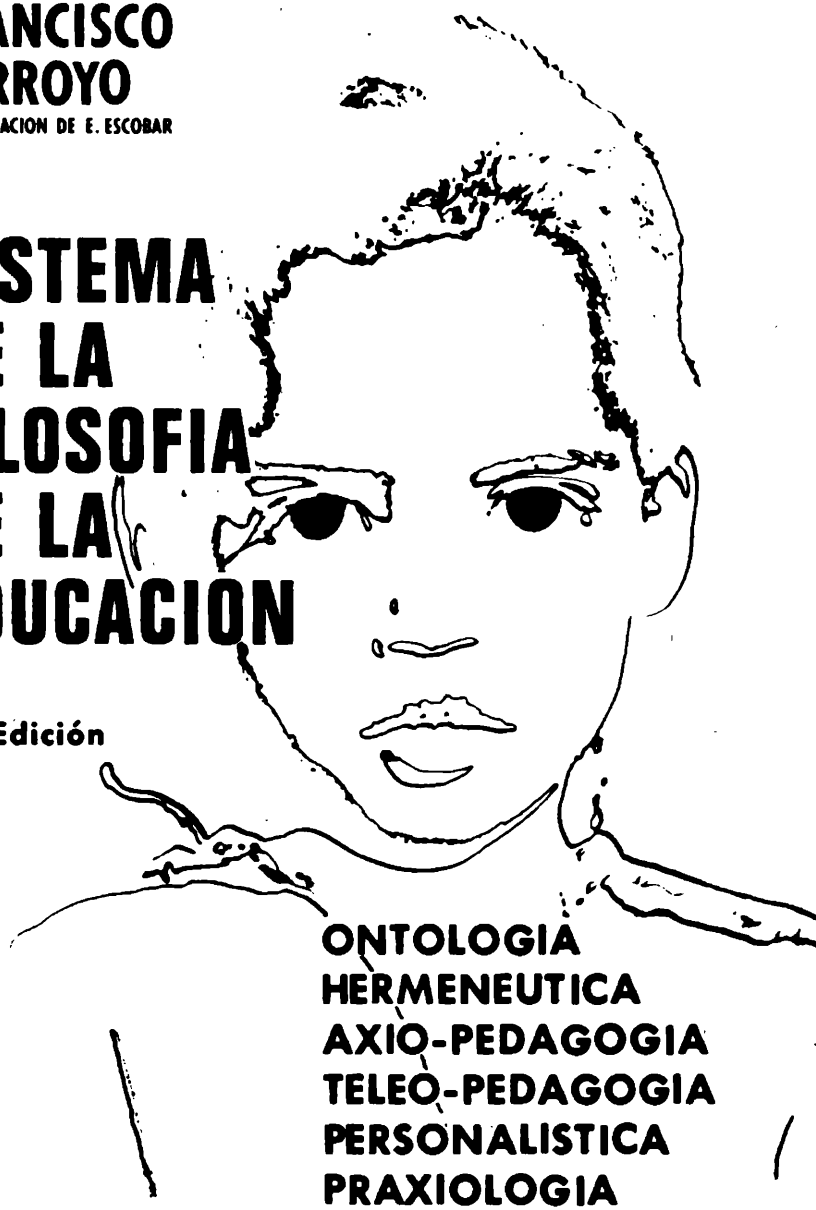
K. Grelling, *La Teoría de los Conjuntos*. Traducción de F. Larroyo y A. Juárez. 20.00

W. Windelband, *Historia General de la Filosofía*. La célebre obra escrita por problemas. Traducción de F. Larroyo. 712 págs. 6ª ed. Editorial "El Ateneo". Bs. As. 250.00

W. Windelband, *Filosofía de la Historia*, 96 págs. U.N.A.M. Traducción de F. Larroyo 20.00

FRANCISCO
LARROYO
COLABORACION DE E. ESCOBAR

SISTEMA DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION



2a. Edición

ONTOLOGIA
HERMENEUTICA
AXIO-PEDAGOGIA
TELEO-PEDAGOGIA
PERSONALISTICA
PRAXIOLOGIA

EDITORIAL PORRUA, S. A.
Av. Rep. Argentina Núm. 15. México, 1977.

PROLOGO A LA PRESENTE EDICION

En un lapso de dos años quedó agotada la primera edición del libro. Grato suceso. Acaso la exposición sistemática de la materia favoreció el hecho.

En la presente edición se refuerza en lo posible tal manera de encarar la rica temática de una comprensiva filosofía de la educación. Al hacerlo, asimismo, se consideran en su orden las sugerencias de algunos amables lectores de la obra.

Invierno, 1976.

DEL PROLOGO A LA PRIMERA EDICION

El título del libro *Sistema de la filosofía de la educación,* modestia aparte, concierne a un enfoque integral de los temas de esta disciplina. La bibliografía existente en torno de ella ha sido hasta ahora fragmentaria. Es cierto: tocó ya unos, ya otros problemas, en ocasiones, justo es reconocerlo, de fecunda y aleccionadora manera, pero en las mejores realizaciones no se logró una visión de conjunto, totalizadora.

Otras veces, por desgracia, se confundieron los términos de que se ocupa esta disciplina. Hay muchas obras, en verdad, cuyos autores, con desenfado, califican de reflexiones filosóficas de la educación a cuanto les parece profundo y solemne. Forjándose una idea de filosofía a su personal gusto, la llevaron al campo de la educación provocando confusiones de toda especie y proporción *Quid pro quo.*

La obra que el lector tiene en sus manos se ocupa en orden metódico de los fundamentales temas de la filosofía de la educación. Para determinar éstos, fue obligado partir así de una idea precisa de filosofía como de un concepto riguroso de acto pedagógico.

En el tratamiento de los temas, por su parte, se puso en práctica una reflexión estructural a la vez que crítica y dialéctica. El enfoque estructural consiste en concebir los elementos de un todo en nexo inseparable con éste, cuya esencia difiere de aquéllos; el todo, en nexo constitutivo con los ele-

mentos, cuya índole se distingue de la totalidad. El método de las estructuras es, por principio, sincrónico.

La actitud (o razón) crítica, a su turno, alecciona acerca de lo posible dentro del campo de la filosofía: señala los límites tanto en contra de pretensiones de un saber absoluto, acaso metafísico, cuanto frente a la imaginería de las utopías pedagógicas, tan habituales en esta clase de literatura. La educación no es todopoderosa, pero es un factor sustantivo en la vida ascendente del hombre.

La razón dialéctica (o diacrónica) viene a integrar las bases metodológicas de la sistematización de la filosofía pedagógica Concebir dialécticamente significa destacar las etapas por las que atraviesa la realidad estudiada, en su incoercible desarrollo. No hay incompatibilidad entre estructuralismo y dialéctica. De ello, los propios líderes de la filosofía de la estructura han emitido recientemente claras y favorables opiniones.

La dialéctica lleva a un conocimiento concreto de las instituciones sociales, gracias a lo cual convierte a la filosofía en filosofía de la viva realidad, ostensible en sus hechos y sucesos. Los ideales posibles roturan el cauce como formas orientadoras de la reforma educativa, y esto constituye un momento de la dialéctica de la educación.

Así se comprende por qué, tras la ontología, la axiología la teleología y la personalogía, esta filosofía concreta de la educación encara a manera de remate los candente problemas en torno de la crítica de las instituciones actuales, hoy en crisis, y cuya solución se avizora en la técnica. Bajo el nombre de praxiología queda englobada esta serie de cuestiones.

En otro orden de consideraciones, hay que añadir que el libro recoge, intercalándolos en el contexto, certeros pensamientos de otros autores. Inclusive figuran ideas de publicaciones precedentes de quienes lo subscriben, aunque retocadas o transformadas. Asimismo, se toma partido aquí y allá respecto de conceptos erróneos o deficientes, bien que fuera de todo prurito polémico. La filosofía como la ciencia particular es obra de continuidad y de renovada crítica.

Invierno-1973.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION

CONCEPTO Y PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

1. CONCEPTO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN 3
2. LOS TEMAS CAPITALES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN 4
3. ONTOLOGÍA, METODOLOGÍA, AXIOTELEOLOGÍA, PERSONALOGÍA Y PRAXIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 10

UNIDAD I

ANTECEDENTES Y DIRECCIONES ACTUALES DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

I. Oriente y Grecia 15

1. EL TRADICIONALISMO COMO IDEAL EDUCATIVO: ORIENTE 15
2. LA PAIDEIA 18
3. LOS ORÍGENES DE LA FILOSOFÍA GRIEGA. LA EDUCACIÓN ARMÓNICA. PITÁGORAS 19
4. LOS SOFISTAS Y SÓCRATES. FILOSOFÍA IGUAL A PEDAGOGÍA 21
5. EL IDEALISMO PEDAGÓGICO. PLATÓN 24
6. EL PERFECCIONISMO PEDAGÓGICO. ARISTÓTELES 26

II. Roma y Edad Media 28

1. LA HUMANITAS Y EL IDEAL DEL ORADOR. CICERÓN 28
2. LA SABIDURÍA DE LA VIDA. SÉNECA. QUINTILIANO 29
3. EL CRISTIANISMO: NUEVO CONCEPTO DEL HOMBRE Y DE LA VIDA 30
4. LA EDUCACIÓN CRISTOCÉNTRICA. ETAPAS 32
5. LA PEDAGOGÍA PATRÍSTICA. CLEMENTE ALEJANDRINO. LA ILUMINACIÓN DIVINA. SAN AGUSTÍN 34
6. LA FORMACIÓN DE LA ESCOLÁSTICA. SAN ANSELMO. PEDRO ABELARDO 36
7. LA PEDAGOGÍA ESCOLÁSTICA. SANTO TOMÁS DE AQUINO .. 37

III. Humanismo e Ilustración 39

1. LA RENOVACIÓN DE LA HUMANITAS. ERASMO 39
2. EL TEÍSMO PEDAGÓGICO: REFORMA Y CONTRARREFORMA. LUTERO. SAN IGNACIO DE LOYOLA 41

3. INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA MODERNA EN LA EDUCACIÓN. BACON, HOBBES, DESCARTES 43
4. EL REALISMO PEDAGÓGICO. RATKE Y COMENIO. LA PANSOFÍA 46
5. EL EMPIRISMO PEDAGÓGICO: LOCKE Y HUME 48
6. EL POSRACIONALISMO FILOSÓFICO: LEIBNIZ Y LESSING. LA ENCICLOPEDIA 50
7. CRÍTICA DE LA FILOSOFÍA ILUMINISTA. VICO 51
8. EL NATURALISMO ACENTUADO. ROUSSEAU 52
9. EL FILANTROPISMO: BASEDOW, TRAPP, CAMPE, SALZMANN, GUTS-MUTHS 53

IV. Idealismo y Neohumanismo 56

1. LA IDEA DE HUMANIDAD 56
2. LA PEDAGOGÍA POLÍTICA EN FRANCIA: LA CHALOTAIS, MIRABEAU, TALLEYRAND, CONDORCET, LEPELLETIER 57
3. EL IDEALISMO ALEMÁN: KANT, SCHILLER, GOETHE, FICHTE, SCHLEIERMACHER, JUAN PABLO RICHTER, HEGEL 58
4. EL NEO-HUMANISMO SOCIAL: JUAN ENRIQUE PESTALOZZI 61
5. TRADICIONALISMO CATÓLICO Y SOCIALISMO UTÓPICO. LA IDEOLOGÍA. DE BONALE, DE MAISTRE, LAMENAIS, MAIN DE BIRAN, DESTUTT DE TRACY 62
6. EL SISTEMA DE LA TEORÍA EDUCATIVA: JUAN FEDERICO HERBART 64
7. DOS POSTPESTALOZZIANOS: FROEBEL Y DIESTERWEG, Y UN CRÍTICO: EL PADRE GIRARD 66
8. LA PEDAGOGÍA CATÓLICA DESDE FINES DEL SIGLO XIX. OTTO WILLMANN 68
9. POSITIVISMO Y EVOLUCIONISMO. COMTE, SPENCER, J. STUART MILL 70

V. Siglo XX. (Direcciones actuales) 73

1. LA RENOVACIÓN DEL NATURALISMO. ELENA KEY, L. GURLITT, E. SCHARRELMANN Y B. OTTO 74
2. LA PEDAGOGÍA DE LA ACCIÓN. PRAGMATISMO (JAMES, DEWEY) Y PEDAGOGÍA DEL TRABAJO (KERSCHENSTEINER) .. 76
3. PEDAGOGÍA SOCIAL (P. NATORP), PEDAGOGÍA SOCIOLÓGICA (E. DURKHEIM) Y PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA (B. RUSSELL) 79
4. LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA. MARX, ENGELS, LENIN, MAKARENCO 81
5. LA PEDAGOGÍA DE LA VIDA. DILTHEY, FRISCHEISEN KÖHLER, LITT 83
6. LA PEDAGOGÍA DEL ACTUALISMO HISTÓRICO. GENTILE, LOMBARDO RADICE, CODIGNOLA 85

7. LA PEDAGOGÍA DEL EXISTENCIALISMO. W. FLITNER, VAN CLEVE MORRIS, R. HARPER 87
8. LA PEDAGOGÍA CULTURAL DE LOS VALORES. J. COHN .. 88
9. LA PEDAGOGÍA DE LOS TIPOS CULTURALES. EDUARDO SPRANGER 90
10. LA PEDAGOGÍA NOOLÓGICA. R. EUCKEN, G. BUDDE 91
11. LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD. H. GAUDIG, K. KESSELER, M. SCHELER, H. FREYER 92
12. LA PEDAGOGÍA ANALÍTICA. D. J. CONNOR, CH. HARDIE .. 94
13. EL RECONSTRUCCIONISMO. TEODORO BRAMELD 95
14. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA. VÍCTOR GARCÍA HOZ Y SU GRUPO 96
15. ESTRUCTURALISMO Y PEDAGOGÍA. LEVÍ-STRAUSS, FOUCAULT, PIAGET 97

UNIDAD II

LUGAR DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

1. LA CONCEPCIÓN DEL MUNDO Y DE LA VIDA. SUS TIPOS .. 101
2. LA FILOSOFÍA DE LA CULTURA 103
3. EL CONCEPTO TRADICIONAL DE FILOSOFÍA. METAFÍSICA Y ONTOLOGÍA 104
4. CULTURA Y NATURA 106
5. VALORES Y BIENES CULTURALES 107
6. PRINCIPIO DE LA DIVISIÓN 109
7. LAS RAMAS FUNDAMENTALES ANALÍTICAS 110
8. LAS RAMAS FUNDAMENTALES SINTÉTICAS 112
9. LAS DISCIPLINAS POSTFUNDAMENTALES 113
10. LAS DISCIPLINAS MONOGRÁFICAS 116
11. BIENES DE PRESENTE, BIENES DE FUTURO, BIENES DE ETERNIDAD 116
12. CUADRO DE LAS DISCIPLINAS 117

UNIDAD III

METODO DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

I. Racionalismo y Empirismo. Deducción e inducción 123

1. LA DEDUCCIÓN. SU VALOR 123
2. LÍMITES DE LA DEDUCCIÓN. LA RAZÓN METAFÍSICA 124

3. EMPIRISMO E INDUCCIÓN 125
4. LÍMITES DE LA INDUCCIÓN PEDAGÓGICA 126

II. El método crítico-dialéctico-estructural 128

1. CONCIENCIA Y CULTURA 128
2. LA RAZÓN CRÍTICA. SUS DOS EXIGENCIAS 129
3. LA CONSIDERACIÓN ESTRUCTURAL. RAZÓN SINCRÓNICA Y RAZÓN DIACRÓNICA. RAZÓN DIALÉCTICA 130
4. APORÉTICA, HEURÍSTICA, HERMENÉUTICA, AXIOGNOSEOLOGÍA, TELEOGNOSEOLOGÍA, ESTRUCTUROLOGÍA DE LA PERSONA Y PRAXIO-CRÍTICA 131

III. La Fenomenología 135

1. CIENCIA DE ESENCIAS 135
2. FASES DEL MÉTODO 137
3. CRÍTICA 139

IV. El materialismo dialéctico 140

1. CONCEPTO GENERAL 140
2. TIPOS DE MATERIALISMO 141
3. LEYES DE LA DIALÉCTICA MATERIALISTA 142
4. LA REFLEXIOLOGÍA 144
5. LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS 145

V. La semiótica positivista 147

1. UBICACIÓN HISTÓRICA 147
2. LA SEMIOSIS. SEMÁNTICA, PRAGMÁTICA Y SINTÁCTICA .. 147
3. LAS FASES DEL MÉTODO 148
4. APRECIACIÓN 150

UNIDAD IV

ONTOLOGIA DE LA EDUCACION

I. Totalidad del acto educativo 155

1. EDUCACIÓN, REALIDAD HUMANA 155
2. EDUCACIÓN, FINALIDAD INTRÍNSECA 156
3. EDUCACIÓN, MUDANZA Y DESARROLLO 157
4. EDUCACIÓN, ASIMILACIÓN DE LA CULTURA 158
5. EDUCACIÓN, CONFORMACIÓN SOCIAL 159

II. Las categorías pedagógicas 162
1. LA TRAMA DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS 162
2. EL EDUCANDO. EL RENACER DEL HOMBRE 163
3. EL EDUCADOR. EDUCADOR Y MAESTRO 164
4. LA COMUNIDAD EDUCATIVA. CAMINO PEDAGÓGICO. MÉTODO 166
5. EL CONTENIDO CULTURAL. LA MORFOLOGÍA DE LAS CULTURAS 168
6. LOS PODERES EDUCADORES. LOS MODELOS DE VIDA 170

III. Teoría de la educabilidad 172
1. ORIGEN DEL PROBLEMA 172
2. EL NEGATIVISMO. DOS DE SUS FORMAS 172
3. CRÍTICA DEL NEGATIVISMO. LA MEMORIA EXISTENCIAL. EDUCABILIDAD Y SOCIABILIDAD 173
4. DEFINICIÓN DE EDUCABILIDAD. SUS GRADOS 175
5. LO HISTÓRICO-SOCIAL. LA EDUCATIVIDAD 176
6. LA ETNOLOGÍA PEDAGÓGICA 177

IV. Los límites de la educación 179
1. OPTIMISMO, PESIMISMO Y MELIORISMO 179
2. LOS TÉRMINOS DEL PROBLEMA. LEY DE LA LIMITACIÓN. LA PERATOLOGÍA 180
3. LÍMITES ENDÓGENOS Y LÍMITES EXÓGENOS. SUS RELACIONES 182
4. LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y LA PERSONALIDAD DEL EDUCANDO 184
5. DE LA HOMOGENEIDAD A LA INDIVIDUALIZACIÓN 185

V. Las antinomias pedagógicas 187
1. PENSAR DIALÉCTICO Y PENSAR METAFÍSICO 187
2. REALIDAD E IDEAL. SER Y DEBER SER EN LA EDUCACIÓN 188
3. AUTORIDAD Y LIBERTAD. LA AUTONOMÍA 189
4. EDUCACIÓN NEGATIVA Y EDUCACIÓN POSITIVA. LA ORIENTACIÓN 191
5. FORMACIÓN E INFORMACIÓN. LA RECONSTRUCCIÓN 192
6. EDUCACIÓN INDIVIDUAL Y EDUCACIÓN SOCIAL. LA PAIDOCENOSIS 193

UNIDAD V

AXIOLOGIA Y TELEOLOGIA DE LA EDUCACION

I. Fundamentos axiológicos 199
1. SER, IDEAL, FIN 199

2. LA AXIOLOGÍA FILOSÓFICA. SUS TEMAS CAPITALES 200
3. LA ESTRUCTURA DEL VALOR 202
4. LA VIVENCIA DE LOS VALORES 204
5. EL MUNDO DE LOS VALORES 206
6. CUADRO DE LOS VALORES 207

II. Bienes y valores educativos 210

1. LOS BIENES EDUCATIVOS 210
2. LA EDUCACIÓN COMO TERRITORIO DE LA CULTURA 211
3. LOS TIPOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN 212
4. LOS VALORES EDUCATIVOS. LA FORMACIÓN HUMANA, VALOR PEDAGÓGICO FUNDAMENTAL 213
5. FORMACIÓN HUMANA COMO VIDA Y COMO FORMA DE VIDA 214
6. FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN 215
7. LOS VALORES DERIVADOS E INSTRUMENTALES. BIENES DE FORMACIÓN ESPECÍFICA Y BIENES DE FORMACIÓN COMPLEJA 216
8. CRÍTICA DEL VITALISMO Y DEL PRAGMATISMO PEDAGÓGICOS 217

III. Los fines pedagógicos 219

1. EL ANTIFINALISMO 219
2. CRÍTICA DEL ANTIFINALISMO. LOS MODELOS DE VIDA .. 220
3. FINES GENERALES Y FINES PARCIALES. SU JERARQUÍA .. 221
4. LA LEY DEL PROGRESO EDUCATIVO 225
5. LA EVOLUCIÓN PSICOBIOLÓGICA DEL EDUCANDO EN SUS RELACIONES CON LOS FINES Y VALORES EDUCATIVOS .. 230
6. CONFINES DE LA PEDAGOGÍA E IDEOLOGÍA POLÍTICA ... 232
7. VIGENCIA Y TRANSFORMACIÓN DE LOS FINES EDUCATIVOS 233

UNIDAD VI

FORMACION DE LA PERSONALIDAD. IDEA Y SECTORES

I. Fundamentos antropológicos 239

1. LOS PROBLEMAS CAPITALES DE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA 239
2. EL SER DEL HOMBRE: A. EXCLUSIVAS ÓNTICAS 240
3. EL SER DEL HOMBRE: B. EXCLUSIVAS ONTO-AXIOLÓGICAS 241
4. HOMBRE Y HOMBRES. LOS TIPOS HUMANOS 242
5. EL PUESTO DEL HOMBRE EN EL COSMOS 245
6. EL DESTINO HUMANO 245

II. La integración de la personalidad 247
1. LA PEDAGOGÍA DE LAS "FACULTADES DEL ALMA" 247
2. LA NUEVA PSICOLOGÍA FUNCIONAL 248
3. FORMAS DE LA PSICOLOGÍA DINÁMICA 250
4. LA PEDAGOGÍA DE LA CULTURA 251

III. La educación física e higiénica 253
1. NUEVO CONCEPTO 253
2. OBJETIVOS 254
3. VERTIENTES 255
4. DOS PELIGROS 255

IV. La formación científica 257
1. EDADES DE LA INTELIGENCIA 257
2. LA DIVISIÓN DEL SABER 258
3. NATURALISMO E HISTORICISMO 259
4. LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA 260
5. CIENTIFICISMO Y TECNOCRACIA 261

V. La cultura moral 263
1. LA ÉTICA Y LAS FINALIDADES EDUCATIVAS 263
2. ÉTICA Y COMUNIDAD HUMANA. VALORES Y CONTRAVALORES MORALES 264
3. EL PROGRESO MORAL 264
4. ETAPAS DE LA EDUCACIÓN MORAL. LIBERTAD DE QUERER Y LIBERTAD DE OBRAR 265
5. EL LIBERTINAJE 267

VI. La educación cívica y la educación política 269
1. LA PEDAGOGÍA POLÍTICA 269
2. GRADOS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA 270
3. EL AUTOGOBIERNO 270
4. EL PARTIDARISMO POLÍTICO 271

VII. La educación económica y profesional 274
1. ECONOMÍA Y PROFESIÓN 274
2. EL CONCEPTO PEDAGÓGICO DEL TRABAJO 275
3. DOS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ECONÓMICA 276
4. EL ECONOMISMO 277

VIII. La formación estética 279
1. CONCEPTO DE LO ESTÉTICO. LA FANTASÍA 279
2. LOS VALORES ESTÉTICOS 281
3. EL GUSTO 282
4. RITMO DE LA FORMACIÓN ESTÉTICA 283
5. LA DEGENERACIÓN DEL GUSTO 285

IX. La educación para el amor 287
1. URGENCIA DE LA EDUCACIÓN FILÉTICA 287
2. CONCEPTO DE AMOR 288
3. AMISTAD Y AMOR 288
4. METAS DE LA PEDAGOGÍA FILÉTICA 289
5. LA CRISIS DEL AMOR 290

X. El problema de la educación religiosa 293
1. POSICIONES 293
2. LA INDECISIÓN RELIGIOSA 294
3. ESENCIA DE LA RELIGIÓN 294
4. LA RELIGIÓN DENTRO DE LOS LÍMITES DE LO HUMANO .. 295
5. ACTITUDES 296

UNIDAD VII

PRAXIOLOGIA DE LA EDUCACION

I. Crisis social y renovación pedagógica 301
1. LA CRISIS EN EL HOMBRE 301
2. LA CRISIS SOCIAL. EL SIGLO XX 302
3. CRISIS EDUCATIVA Y CIVILIZACIÓN 304
4. MANIFESTACIONES DE LA CRISIS EDUCATIVA 306
5. PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN 309
6. LA EDUCACIÓN PERMANENTE 311

II. Valor y finalidad de la tecnología educativa 313
1. CONCEPTO Y ESPECIES DE TÉCNICA 313
2. SENTIDO DE LA TÉCNICA 314
3. DESARROLLO DE LA TÉCNICA CONTEMPORÁNEA 317
4. LA NUEVA TECNOLOGÍA EDUCATIVA. ORÍGENES Y DESARROLLO 318
5. REALIZACIONES Y PERSPECTIVAS 320
6. LA CIBERNÉTICA EDUCATIVA 323
7. JUSTIPRECIACIÓN DE LA TÉCNICA 326

III. Futuro y educación 328
1. LA ERA UNIVERSAL 328
2. PERFILES DEL FUTURO 329
3. MUTACIÓN DE LA HUMANIDAD 333
4. RECTIFICACIÓN DE LOS CUADROS DE LA ENSEÑANZA ... 334
5. CENTROS ELECTRÓNICO-MUNDIALES DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN 335
6. COMPUTADORAS Y MATERIAL ELECTRÓNICO PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO 337
7. SUB SPECIE FUTURI 339

Indice onomástico 343

CONCEPTO Y PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

INTRODUCCION

SUMARIO:

1. CONCEPTO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

2. LOS TEMAS CAPITALES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

3. ONTOLOGÍA, METODOLOGÍA, AXIOTELEOLOGÍA, PERSONALOGÍA Y PRAXIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

La filosofía es una concepción de conjunto, totalizadora, del mundo y de la vida humana. El filósofo posee la aptitud peculiar para captar la totalidad de la existencia (su ser y sentido), explicarla y hacer su formulación conceptual. En su tarea, la filosofía se divide en partes. Es lógica y ética, estética y antropología, etc.; pero en cada una de ellas, busca y establece relaciones de totalidad. La lógica, por ejemplo, investiga los métodos de *todas* las ciencias; la ética las manifestaciones *todas* de la moralidad.

La filosofía, además, es conocimiento por principios, vale decir, conocimiento de verdades primeras y germinales: busca los *fundamentos* de la existencia de mundo y vida humana. La filosofía, así, es conocimiento de límites en extensión y profundidad: una disciplina de saberes totales y últimos.[1]

1. CONCEPTO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

La filosofía de la educación participa, claro está, de tales caracteres. Contempla la vida de la educación en su totalidad tratando de encontrar y comprender su estructura en sus más hondas y determinantes esencias. Esta reflexión filosófica averigua, en efecto, esencia y valor, finalidad y sentido, posibilidades y límites de la educación.

El hecho educativo es complejo. Educarse es cultivarse, formarse. En esta tarea se quiere que el educando adquiera cierto modo de vida considerado como adecuado a ciertos fines, conforme a ciertas valoraciones: como algo que debe ser, y esto, justamente, porque aún no lo es. Eso se ve de manera diáfana en el hecho, tan reiterado, de la reforma educativa; la cual, en más o en menos, trata de superar una etapa de vida, ve de realizar ciertos ideales.

[1] Cfr. F. LARROYO, *Introducción a la filosofía de la cultura*. Colaboración de E. Escobar. Editorial Porrúa, 1971.

La filosofía de la educación *explora,* de manera estructural, esencia, valores y fines del proceso educativo; pero no sólo También ha de suministrar la *explicación* objetiva de ello. En esta empresa, la tarea de la filosofía de la educación indaga los *fundamentos últimos* de la realidad pedagógica, convirtiéndose en una disciplina por principios, de verdades últimas, además de totalizadora.

La formación del hombre tiene que ver con múltiples aspectos; es educación física (biológica) y social; educación económica y técnica, científica y moral, política y religiosa, artística y erótica... Con todo, la filosofía de la educación no ha de perder nunca de vista la unidad del proceso, unidad, por cierto, que viene a cristalizar en el ser del hombre, en su personalidad. La filosofía de la educación tiene, en efecto, que contar con una antropología, con una teoría del hombre. Dice Hermann Nohl: "quien aspire a formar hombres, necesita conocer sus posibilidades, lo mismo las dignas y nobles, que las negativas y peligrosas".[2]

En suma: la filosofía de la educación es una disciplina de saberes últimos, totalizadora, acerca de las realidades, posibilidades y finalidades educativas, cuyo titular es el hombre como personalidad.

2. LOS TEMAS CAPITALES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

Como toda disciplina, la filosofía de la educación divide —y ordena— su materia de estudio en varias partes lógicamente articuladas. Sólo a tal precio, le es dable penetrar y desarrollar su cometido, amplio y difícil.

En otros términos: ¿cuáles son los puntos de vista de conjunto, los hitos cruciales para organizar el sistema de esta filosofía? La pregunta concierne a un asunto inicial y por demás importante: al señalamiento de los temas capitales de la filosofía de la educación.

A. *La educabilidad. Esencia, posibilidades y límites de la educación.*

La filosofía de la educación ofrece un modelo o paradigma del hombre educado apelando a valores y finalidades.

---

[2] *Antropología pedagógica.*

Bien. Pero ¿hasta qué grado puede ser válida tal imagen? En la entraña del proceso formativo palpita una aspiración. Cierto. Pero ¿es justificado idealizar por idealizar?

La filosofía de la educación se hace cargo de aquellos afanes, y, de inmediato, trata de ponderarlos con justeza. Ante todo aborda el concepto de acto educativo; lo que éste realmente es. De ahí se eleva a sus básicos componentes (categorías), para ventilar después las cuestiones de sus posibilidades y límites.

"Todo es posible por obra de la educación" *(optimismo pedagógico)*. "Nada es posible por obra de la educación" *(pesimismo educativo)*. Frente a esta antinomia, la filosofía de la educación formula una respuesta, fundada, crítica, echando mano del concepto de *educabilidad;* lo que la lleva, con propio criterio, a discernir y tomar partido respecto de otras antinomias pedagógicas, a saber: educación negativa y educación positiva, educación formal y educación material, autoridad y libertad, educación individual y educación social, educación nacional y educación internacional...

B. *Ubicación de la filosofía de la educación dentro del marco de la educación.*

La filosofía de la educación es una reflexión totalizadora sobre la formación del hombre. Este carácter le acredita su rango filosófico. La filosofía, en efecto, opera siempre con totalidades. En eso se diferencia de los saberes particulares. Definida la filosofía como una doctrina omnicomprensiva de la cultura humana, las disciplinas que la integran (lógica, ética, estética, erótica, filosofía de la religión...) tienen la tarea de meditar en torno de sendos territorios culturales: ciencia, moral, arte, amor, religión, economía, técnica...

Si, por otra parte, la educación es la formación integral del hombre (formación lograda gracias a los productos de la cultura dentro de los propios territorios de ésta), es indudable que la filosofía de la educación ocupa un lugar en el cuadro de los conocimientos filosóficos. ¿Cuál es tal lugar? De la respuesta a este interrogante, pende un repertorio importante de cuestiones, en particular la relativa al método.

C. *El método. La epistemología de la investigación.*

Como todo saber fundado, la filosofía de la educación posee su método, ello es, una ruta adecuada para investigar sus problemas y exponer sus resultados. ¡Delicado tema éste del método! Del método empleado derívase el tipo de filosofía de la educación que se acepta o sustenta. Racionalismo, empirismo, pragmatismo, convencionalismo, positivismo, fenomenología, dialéctica materialista, criticismo dialéctico, estructuralismo: he aquí métodos puestos en práctica en la pedagogía filosófica. ¿Cuál o cuáles de ellos ofrecen la mejor garantía en la tarea?

El método es ruta certera para *conocer,* para descubrir nuevas verdades. Por ello, algunos pensadores llaman a este tema, el tema de la *epistemología* de la investigación (de *epistéme,* conocimiento) o de la *gnoseología* pedagógica (de *gnosis,* saber).

D. *La antropología pedagógica.*

Educar es formar hombres. El mero enunciado de tal aserto está subrayando ya la imprescindible necesidad de saber qué es el hombre, poco importa la cuestión abordada por la pedagogía. En efecto, de la respuesta a tal pregunta no sólo podrá acometerse el tema de la educabilidad, sino todos los temas medulares de la filosofía de la educación.

¿Qué es el hombre? ¿Es una existencia individual? ¿Es una especie, la especie "hombre"? ¿Es la suma de todos los hombres? ¿Es la humanidad como ser colectivo? Una disciplina filosófica está consagrada a meditar sobre la totalidad del hombre: la *antropología filosófica.* A los resultados de ella acude la filosofía de la educación en busca de renovadas ideas.

E. *La axiología de la educación.*

La educación es un proceso; algo dialéctico, en constante desarrollo, pero está encaminada a realizar un tipo humano de vida, cierto grupo de ideales que conforman dicho tipo. ¿Por qué un tipo de vida y no otro? La respuesta es obvia: porque tal tipo de vida se considera digno, valioso. Un tipo

de vida humana es una manera de concebir mundo y vida, y, en paralelo con ello, actuar en la existencia.

Dicho en otro giro: la obra educativa está empeñada en convertir al individuo en una personalidad, la cual se realiza en la medida en que participa de los bienes culturales de la comunidad. ¿Cuáles son los valores educativos que conforman la persona humana? ¿Qué dignidades integran este modelo de vida que preside la obra de la educación?

La filosofía de la educación es aquí una disciplina tributaria. Busca apoyo y orientación en otra rama de la filosofía: *la axiología o filosofía de los valores en general.* La axiología de la educación, empero, sobre tal base, se eleva a su propio problema: hace objeto de estudio cómo los valores generales de la cultura (verdad, bondad, belleza, fileticidad, santidad, utilidad...) han de integrarse estructuralmente en una personalidad en formación.

F. *La teleología de la educación.*

La axiología de la educación forja un modelo de vida en formación. Para ello se vale de los conceptos de valor, ello es, de una estimativa pedagógica. ¿A través de qué etapas es dable aproximarse gradualmente a tal figura educativa? Aquí aparece el tema de los fines.

El ideal de la personalidad (modelo pedagógico) es un núcleo de valores. Ir hacia él supone dos condiciones: una individualidad dúctil, ello es, susceptible de ser influida (en general, las generaciones jóvenes), y una dirección u orientación por transitar, distribuida en una serie de fines graduales, cuyo recorrido sea posible y eficaz. Realidad educable e ideales factibles son los términos de este problema.

Hay una diferencia entre valores y bienes culturales. Aquéllos encarnan o se realizan en éstos. El derecho romano como bien cultural difiere del derecho soviético; pero en uno y en otro palpita el valor "justicia". Los fines educativos son bienes culturales; objetivos concretos que precisa ofrecer al educando en adecuada sucesión. Tal es el tema de la teleopedagogía.

G. *La integración de la personalidad.*

La formación de la personalidad ostenta, como ya quedó dicho, muchas vertientes. Es educación física e higiénica, educación científica y técnica, educación moral, educación religiosa, educación cívica, educación estética, educación política, educación económica, educación profesional, educación para el amor... Aunque múltiple, la educación de la personalidad no pierde de vista la unidad formativa. Su ley es estructural: la variedad dentro de la unidad.

Más esta conformación estructural dentro de cada personalidad, sólo se realiza gracias a hechos de comunicación y de convivencia. Educación es formación del hombre para un medio social. Y ello significa la práctica activa de la comunicación y la convivencia. La integración de la personalidad reclama esta dimensión social, acaso internacional, de la obra educativa (educación para la sociedad). Este problema de la integración de la personalidad es bifronte: ve el mundo de los valores que conforman una individualidad, y su constitutivo vínculo con los demás hombres, ello es, la sociabilidad.

H. *Crisis social y renovación pedagógica. Realidad económico-política y aspiración educativa.*

La educación, por principio, es un hecho dinámico, en permanente cambio. La crisis es una de sus categorías. Quien se educa va reconstruyendo su experiencia, y ello, merced a dos instancias que se implican constitutivamente. Educarse es asimilar cada vez más y más altos bienes culturales. Pero el hombre no se educa de un modo abstracto: se forma bajo la influencia de la vida sociocultural, asimismo cambiante. Ante esta circunstancia, la filosofía de la educación investiga los nexos de estas hondas mudanzas: perentoria crisis social y consecuente renovación educativa.

Raíces de los cambios sociales son las técnicas científicas, los sistemas económicos y las organizaciones políticas. ¿Qué mudanzas precisa iniciar en esta realidad económico-política en favor de los ideales educativos? ¿Cómo y en qué medida es preciso reformar la educación en tarea tan compleja?

El tema sube de punto en nuestra época. La transformación es un signo de vida. Sí. Pero nunca como hoy, ha sido

tan acelerada y radical. Ya ha llevado al hombre a una nueva era de la historia. Ubicada en este contexto, la educación ha de cumplir tareas más complejas y difíciles que las tradicionales. Para ello, la pedagogía ve de calibrar, interpretando filosóficamente esta mudanza histórica que ya toca un extremo.

I. *Valor y límites de la tecnología educativa.*

Vinculada a las finalidades de toda renovación pedagógica, figura una eficaz tecnología. Esta, como todos los hechos de la educación, acusa hoy cambios decisivos. No reconocerlo es dar la espalda a la realidad. Basta pasar la vista por los modernos medios de comunicación (cinematógrafo, radio, televisión, satélites artificiales) para experimentar la íntima urgencia de una reforma substancial de la didáctica y de la organización tradicional de las instituciones. La electrónica al servicio de la educación está llevando a una revolución de insospechadas perspectivas. El crecimiento demográfico de la educación en todos los niveles y ramas, impone inéditas técnicas, las cuales han de ser comprendidas y valoradas por la pedagogía.

La filosofía de la educación, en efecto, se hace cargo de la nueva tecnología: analiza sus resultados y reconoce sus aciertos, ya en orden al número de los beneficiados, ora en la calidad de la enseñanza; pero también se empeña en señalar sus límites, censurando la mecanización que atente contra la personalidad de los protagonistas del acto pedagógico.

J. *Futuro y educación.*

Un tema final toma su sitio dentro de un sistema de la filosofía de la educación, abierto, dinámico y de base sociocultural: la reflexión acerca de su devenir, de su futuro. ¿Intento de profecía? No. El filósofo de la educación no es profeta. Su tarea es concebir y valorar los hechos por vía estructural, en forma totalizadora; y esto reclama una visión proyectiva, de futuro. No se trata de "predecir", sino de calcular, pre-ver resultados posibles de diferentes elecciones, proyectar "futuros alternativos" a problemas y tareas presentes. En este sentido, la educación del mañana es un problema

vivo, algo que está ya aquí para empezar su análisis y su construcción.

Para la educación del futuro, en el marco inédito de una estructura cambiante entre las instituciones de una sociedad postindustrial y el nuevo ciclo de vida, inserta en los asombrosos horizontes de la ingeniería y la organización futura de la ciencia y la tecnología, se tiene sólo un problema, un complejo problema, a saber: describir y ponderar las aptitudes humanas más idóneas para crear refinados sistemas aptos para ser enseñados, a fin de entender y utilizar los recursos del mundo natural, y poder establecer y organizar la convivencia social.

3. ONTOLOGÍA, METODOLOGÍA, AXIOTELEOLOGÍA, PERSONALOGÍA Y PRAXIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

Todos estos problemas capitales de la filosofía de la educación pueden, a su vez, agruparse bajo cinco títulos más comprensivos, atendiendo a la mayor o menor afinidad temática existente entre ellos mismos. Los primeros problemas, a decir verdad, ostentan un señalado carácter ontológico: indagan aspectos del ser de la educación. Cabría englobarlos, por tanto, bajo el rubro de *ontología de la educación.*

Otro tema, tan enfatizado hoy por muchos con sobrada razón, toca las cuestiones del *método.* ¿Cómo opera quien investiga en el campo de la filosofía de la educación? ¿Por qué vía le es dable captar, sistematizar y expresar los conocimientos descubiertos?

A continuación vienen los problemas relativos a los valores y finalidades de la educación. Aquí el filósofo-pedagogo ventila las cuestiones del sentido e ideales de la formación humana, y, seguidamente, las de los fines posibles y su adecuada jerarquía y orden pertinente a lo largo del complicado proceso educativo. El nombre de *axiología y teleología de la educación* describe estas tareas.

El problema de la *formación de la personalidad,* el sexto, constituye por sí mismo un apartado. Es acaso el más prolijo de todos ellos, como quiera que la persona educable reclama una formación integral, de cuyos aspectos es obli-

gado hacer un estudio analítico. Punto de arranque de este problema es la antropología filosófica.

Los tres últimos problemas ofrecen entre sí la semejanza de referirse a la crítica de las instituciones vigentes, y, por consiguiente, a la justificación de las mudanzas requeridas en la vida de la educación. Se trata de enjuiciar lo dado con la mira de transformarlo. El título de *praxiología de la educación* delimita estas cuestiones. Precisa hacer una *crítica de la praxis* de la educación, señalando los errores, los límites y las perspectivas.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Método de investigación y método didáctico. Diferencias.*
2. *Concepto y temas de la ontología como teoría del objeto en general.*
3. *La filosofía de la* praxis. *Orígenes y desarrollo.*

BIBLIOGRAFIA:

1. F. LARROYO, *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas.* Colaboración de E. Escobar. Editorial Porrúa, México, 1968.
2. A. MESSER, *Fundamentos filosóficos de la pedagogía.* Barcelona, 1927.
3. J. MANTOVANI, *La educación y sus tres problemas.* Universidad de Tucumán, 1943.
4. R. LÉVÉQUE Y F. BEST, *Razones para hablar de la filosofía de la educación.* Vilassar de Mar, Barcelona, 1971.

ANTECEDENTES Y DIRECCIONES ACTUALES DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

UNIDAD I

SUMARIO:

I. ORIENTE Y GRECIA.

II. ROMA Y EDAD MEDIA.

III. HUMANISMO E ILUSTRACIÓN.

IV. IDEALISMO Y NEOHUMANISMO.

V. DIRECCIONES CONTEMPORÁNEAS.

La filosofía de la educación se ha ido integrando al correr de los tiempos, y, a decir verdad, bajo la influencia de dos circunstancias, a cual más decisiva. Una la constituye el hecho mismo de la educación, tan significativo en la existencia humana, tan variable de pueblo en pueblo y de época a época. Otra reside en el desarrollo de la propia cultura, dentro de la cual, ciencia y filosofía encierran la mayor importancia respecto de aquella integración.

I

ORIENTE Y GRECIA

La primera larga etapa en los orígenes de la filosofía de la educación, está representada por los inicios de la educación intencionada, y, seguidamente, por el nacimiento de la filosofía griega, la cual pronto hizo presa de sus reflexiones la formación humana *(paideia)*.

1. EL TRADICIONALISMO COMO IDEAL EDUCATIVO: ORIENTE.

El nacimiento y desarrollo de la teoría de la educación ha tenido efecto de manera lenta y progresiva, como el de toda ciencia. Se inició con reflexiones acerca de la conveniencia de educar a niños y jóvenes, por cierto dentro de los usos, prácticas y ritos de la sociedad en que convivían, vale decir, dentro de su tradición cultural.

El tradicionalismo hace de la tradición el ideal educativo. La meta del proceso formativo se pone en la transmisión de bienes culturales, en la mera comunicación de conocimientos, usos y costumbres del pasado, sin acoger las nuevas adquisiciones; pasa por alto el momento creador de la historia; sólo al pasado dirige su mirada, para petrificarse en

sus fórmulas. Los pueblos orientales representan la época del tradicionalismo pedagógico. En más o en menos, China y la India, Egipto y Babilonia, Palestina y Persia, se encuentran prisioneros en el pasado. Para estos pueblos, el ideal de la educación reside en una exacta y fiel transmisión del pasado, en el que ven la época de oro de su cultura. No es que en estos pueblos no se produzcan, a causa de las circunstancias, nuevas ideas en todos los dominios de la cultura. Por una parte, las exigencias de los tiempos, y, por otra, sus grandes poetas y moralistas, sus sabios y sus fundadores de religión, empujan a la historia por la senda del progreso. Pero el lastre de la tradición malogra algunas veces, y pone alas de plomo otras, a las nuevas energías que irrumpen por el valladar de lo pretérito. Para estos pueblos, la educación es una recapitulación del pasado, que no quiere variar nada de él, ni avanzar más acá de él.

Con todo, los pueblos orientales se hallan ya a la altura de la educación intencionada, esto es, en ellos se tiene ya conciencia de que se educa y se trata de orientar la educación, a diferencia de lo que ocurre en los pueblos primitivos, en donde la educación es natural y espontánea.

La educación tradicionalista adquiere peculiares estructuras en los distintos pueblos, a tenor de los factores e ideales de la tradición imperante.

Así, la educación en la India se mueve dentro de un sistema de castas infranqueables y va de la mano de una interpretación gramatical de los textos sagrados. El *brahaman,* que es el exponente de la cultura india, es un filólogo consumado. Su *tradicionalismo* tiene sabor *filológico.*

En China el tipo histórico de educación es el *mandarín,* el hombre de Estado por excelencia. El más alto designio de la educación es aquí preparar funcionarios. De esta suerte cabe hablar de un *tradicionalismo burocrático.* Su método de enseñanza se adapta a un minucioso formalismo.

Entre los *babilonios y asirios* aparece el *mago* como dechado de toda perfección y poder. El universo está poblado de demonios buenos y malos, y sólo el hechicero puede hacerlos propicios, mediante ritos y fórmulas misteriosas. En Babilonia, el magismo oriental alcanza sus últimas consecuencias, pero dentro de los marcos de una educación doméstica. Su tipo de educación podría caracterizarse como un *tradicionalismo mágico.*

Egipto también participa de este consorcio entre el magismo primitivo y la organización racional de la vida económica de la sociedad y el Estado, pero su marca distintiva en el dominio de la educación es su orientación *práctica.* Hay ya innegables inicios de una formación artesana y profesional. Por ese motivo, suele hablarse en este pueblo de un *tradicionalismo realista.*

Tampoco faltan en esta época del tradicionalismo pedagógico pueblos que ponen en el centro de sus tradiciones los valores del Estado y de la patria: los *medos y persas.* Era natural. Las virtudes de la justicia y de la veracidad, tan caras a los habitantes del Irán, constituyen la piedra de toque de toda educación cívica, que, al propio tiempo, se compadecen con una recia formación militar, simbolizada en su religión del fuego y de la vida.

También la educación de los *hebreos* tiene un fondo de inconfundible tradicionalismo. La idea de un *Mesías,* que fue predicada y asimilada por el pueblo en la época de los profetas, enseña que un redentor los liberaría de la servidumbre, para restituirlos en el *reino del pasado,* que habían perdido. Con este pensamiento se asocia la más poderosa teocracia que conoce la historia: el divino Legislador ha prescrito todos los quehaceres del hombre. El fin de la educación es formar fieles y obedientes servidores de Dios. Esto se fortalece con su gran aporte a la historia de la cultura, el *monoteísmo.* El titular de la tradición es aquí, en última instancia, Dios, la Providencia. La historia de la pedagogía ve aquí el tipo del *tradicionalismo teocrático.*

Finalmente, cabe considerar la peculiar educación de los pueblos indoamericanos, de los *aborígenes de América.* Es la suya, en general, una *educación tradicionalista* concorde con su *concepción bélico-religiosa* de la vida, y, de parecida manera como en los pueblos orientales, alcanza ya, en sus grupos más cultos, los niveles de un sistema escolar.

En suma: la educación tradicionalista tiene conciencia de su pasado. Ya no se conforma con el procedimiento mimético (imitativo) de la educación primitiva; introduce los métodos agógicos (conductivos) y didácticos, conservando así en las generaciones jóvenes la tradición cultural (ritos, formas religiosas y funerarias, costumbres, etc.). Los titulares de la tradición (mandarines, magos, sacerdotes, etc.), llevan a cabo

esta tarea promoviendo cierto tipo de educación superior. Todo esto supone la invención de la escritura, no importa que de inmediato sea ideográfica o jeroglífica. Con el fonetismo, claro está, la cultura y la educación cobrarán su decisivo vuelo.

2. LA PAIDEIA.

Con los griegos se inaugura otro estilo de cultura y educación. Poco a poco va ganando terreno la idea de que la cultura es obra y creación del hombre, conquista *prometea.* (Prometeo simboliza la bravura humana frente al destino.) Los nuevos hombres se dan cuenta de que la cultura puede libremente tomar cauces diferentes de los marcados por la tradición. Vase gestando en ellos, con los naturales obstáculos, la conciencia de su poder y pujanza. El hombre percibe que las tradiciones proceden de su voluntad y de su inteligencia, de las profundas energías de su ser; llega a tener conciencia de su *libertad,* de su intrínseco valor, de su jerarquía en el mundo. Y en ese instante se eleva al rango de *persona.*

A decir verdad, en todas las vertientes de la cultura se percibe el nuevo tipo de educación. Los pueblos orientales veían su modelo en el mejor *depositario de las tradiciones* (mandarín, sacerdote, mago, etc.), pues éste es quien conoce ya la más alta sabiduría. El *griego clásico* sabe ahora, a punto cierto, que el conocimiento se conquista por un acto de *libertad intelectual.* Su prototipo no es el sabio que cree conocerlo todo, sino quien *aspira* con más acierto a la sabiduría, el filósofo *(philo-sophos,* el que ama y busca el saber).

La pedagogía tradicionalista es preferentemente material, toda vez que reconoce como objetivo de la educación la mera transmisión de usos y conocimientos, esto es, la *materia* del proceso formativo; en cambio, la pedagogía de la personalidad pone el acento de la educación en el cultivo de las aptitudes humanas, en la conformación de las disposiciones del hombre para acrecentar un saber nunca concluso, siempre perfectible. En una palabra, es una educación *formal,* como quiera que se propone ennoblecer y ejercitar las capacidades y las formas del espíritu humano. El término griego *paideia* vino a designar este esencial carácter de la edu-

cación. La *paideia* es la formación integral y consciente del hombre gracias a la influencia recíproca del individuo y la comunidad.

La *libertad política* se palpa en la educación cívica del pueblo, que, en sus mejores tiempos, es una *preparación para la democracia.* El soberano, como entidad política, deja de ser la fuente del poder, al propio tiempo que surge la idea del bien público y de un gobierno que toma en cuenta los intereses y decisiones de los gobernados.

Otro rasgo inseparable de la pedagogía de la personalidad es el sentido que cobra la *educación estética* del hombre. Nunca, hasta entonces, el *arte* llegó a ser el *libérrimo juego de la fantasía,* que expresó a su sabor, en formas y símbolos concretos, el mundo de los ideales y de las conquistas científicas. Arte, ciencia, religión, moral, mantienen el mejor equilibrio y la más alta solidaridad que pueda imaginarse.

3. LOS ORÍGENES DE LA FILOSOFÍA GRIEGA. LA EDUCACIÓN ARMÓNICA: PITÁGORAS.

Oriente se elevó ya a la educación intencionada; percibió y destacó en sus variadas culturas las ventajas que trae consigo educar a las generaciones jóvenes; pero estuvo muy lejos de crear la ciencia de la educación, o sea la reflexión metódica sobre los hechos y fines educativos.

Descubrimiento tal es obra de filósofos griegos. Pitágoras (o el "Círculo Pitagórico") da el primer impulso para ello. Este es su significativo rendimiento en la historia general de la educación.

La pedagogía pitagórica no es un hecho aislado en esta época. Se halla en relación inseparable con los orígenes de la filosofía y ciencia griegas. Nos encontramos en el siglo VI antes de Jesucristo. Por una natural evolución de las ideas, surgen pensadores que tratan de dar un fundamento racional a los orígenes del mundo, que hasta entonces había sido concebido mitológicamente. Ahí donde la teogonía revestía al mundo con el ropaje de una tradición fabulosa, pregunta ahora la ciencia por el fundamento permanente de todas sus transformaciones y, circunscribe el problema en torno del concepto de la materia cósmica, a saber, la sustancia que ex-

perimenta las mutaciones, de la que se originan todas las cosas singulares y en la que ellas vuelven a transformarse.

¿De dónde provienen las cosas? ¿Por qué principio cambian los seres? ¿Existe una materia original, una sustancia cósmica, de donde se generán los objetos existentes? La filosofía llama *cosmológico* a este problema (de *cosmos,* mundo), en virtud de que busca el principio y ley del universo. Constituye el tema preferente del primer período de la filosofía griega.

Quizás influido aún por el mito oceánico *(Okéanos,* padre del mundo), Thales de Mileto ve en el agua (lo húmedo) la materia primordial del Universo; Anaxímenes, en el aire; Anaximandro en una sustancia indeterminada.

Por su parte, Heráclito hace notar que todas las cosas se hallan en perenne cambio, en *constante devenir;* que lo permanente sólo es engaño de nuestros sentidos. Contra esta convicción se levantan los filósofos de Elea (Jenófanes y Parménides), quienes afirman que cambio y transformación es propio del engañoso mundo de los sentidos; que el verdadero ser es *invariable* y *eterno.*

Otros pensadores aportan soluciones conciliadoras. Empédocles admite *cuatro elementos,* a saber: agua, aire, tierra y fuego, los cuales producen la diversidad de las cosas, gracias al amor y odio que los pone en movimiento.

Los atomistas Leucipo y Demócrito distinguen ya las nociones de fuerza y materia. Ven en los *átomos* los últimos elementos de las cosas, y en una ciega necesidad, la causa que los determina.

Anaxágoras también admite una diversidad de elementos para explicar el mundo. Los llama *homeomerias;* pero, a diferencia de los atomistas, supone que el primer impulso que determinó la reunión de estas partículas para engendrar las cosas singulares no fue una causa ciega, sino un acto de la razón divina *(nous).*

Los pitagóricos toman una posición original en este problema, debido a su orientación matemática. No sólo advierten que las relaciones generales de las figuras geométricas se determinan numéricamente; también captan con claridad que los fenómenos del mundo corporal son susceptibles de semejante determinación. Para ellos, el ser permanente que buscaba la teoría filosófica, se encuentra en los números.

De esta suerte los pitagóricos tratan de descubrir el orden permanente que rige el mundo entero, al igual que los filósofos anteriores, pero dan un paso más, cuando llevan su mirada inquisitiva a los dominios de la cultura y de la educación. Así como en el cosmos físico prevalece una permanente ley, de parecida manera las *relaciones humanas y la educación deben estar reguladas armónicamente.*

La idea medular para Pitágoras es la armonía. Pretende realizar en la vida humana el orden que ve en el Universo. Busca la armonía de cuerpo y alma, de padres e hijos, de familia y Estado, de Estados entre sí. Admite las tendencias nocivas innatas del hombre, pero encuentra el remedio de ellas en la educación. Por lo que mira al proceso de ésta, recomienda que la instrucción sea gradual y diversificada, según las aptitudes de los alumnos.

Sin género de duda, otro acierto muy fecundo de su doctrina, fue el haber percibido el nexo radical de la pedagogía con la política y la cultura general de un pueblo. "La armonía es el catecismo de todas las perfecciones". En cambio, asigna a la enseñanza el método autoritario del *magister dixit.*

4. LOS SOFISTAS Y SÓCRATES. FILOSOFÍA IGUAL A PEDAGOGÍA.

Durante el siglo v nuevos hechos sociales exigieron nuevas instituciones. La forma democrática del Estado reclamaba del político destreza para disertar en público, elocuencia para convencer a las masas. En las asambleas populares, en los tribunales y hasta en los puestos administrativos menos importantes, se requería el arte del discurso. De esta suerte va apareciendo un nuevo tipo de maestros que viene a satisfacer, del mejor modo, las exigencias de la época: el de los *sofistas.* Primitivamente la expresión *sophistés* significó tanto como *sophós,* sabio, esto es, quien se distinguía en alguna actividad espiritual. Más tarde, el vocablo se aplicó al hombre capaz de componer un discurso sobre algún tema. Es hasta la época del iluminismo, cuando dicho término se emplea ya para designar a esta especie de maestros.

Los sofistas son profesores ambulantes; recorren las grandes ciudades enseñando las ciencias y las artes, con fines prácticos, particularmente la elocuencia, a cambio de una ele-

vada retribución pecuniaria. En éste su oficio alcanzan una envidiable pericia en la dicción; y llegan, así, a descubrir las leyes formales de la gramática y la retórica. Pero como los discursos debían tener visos de verdad, se vieron obligados a reflexionar sobre temas de lógica (o de dialéctica). Por ese motivo, los sofistas son, en buena proporción, los creadores de estas disciplinas.

Aunque es innegable que la sofística tuvo un influjo predominantemente literario (de su actividad pedagógica se derivaron las escuelas de retórica de la Antigüedad), su cabal resonancia no se agota con el arte retórico del "bien decir". En efecto, frente a las convicciones del hombre, fundadas en la tradición y la fe, tratan los sofistas de llegar a conclusiones racionalmente aceptadas, dudando de las creencias y costumbres morales de sus conciudadanos (escepticismo). El *iluminismo* es el intento de plantear y resolver los problemas de valor de la vida y de las instituciones sociales, recurriendo a la *sola luz de la razón.* ¿Puede fundarse de *modo racional* la existencia de valores universalmente reconocidos? Así se formula la actitud iluminista de la época, que constituye el *período antropológico* de la filosofía griega, el segundo. Antropológico, porque el tema preferente es el hombre mismo.

Protágoras (480-410) fue la cabeza de los sofistas. Su doctrina filosófica recibe el nombre de *relativismo,* por cuanto considera a la verdad como algo relativo, algo que depende de quien emite su opinión en cada caso. Dice: "El hombre (el hombre individual) es la medida de todas las cosas". Lo que parece bueno a uno, agrega, puede ser malo para otro. Base de esta teoría es la cambiante situación psicológica del hombre. Protágoras, en efecto, puso de relieve la *subjetividad humana,* y, con ello, pudo descubrir el *factor psicológico* de la educación. Por otra parte, al advertir Protágoras los aspectos mudables del hombre, inaugura nada menos que la teoría del *optimismo educativo.* Si el hombre fuese algo invariable, algo dado de una vez por todas, vana, inútil, acaso nociva, sería cualquier tarea formativa. Pero no es así: en el hombre se puede realizar una mutación, y, a decir verdad, favorable.

Gorgias (483-375) transforma la doctrina de Protágoras. Su doctrina lleva el nombre de *nihilismo* (de *nihil,* nada), y probablemente fue consignada en una obra suya intitulada

Tratado del no-ser. Para Gorgias: 1º, el ser (el ser invariante, inmutable) no existe; 2º, aun en el caso de que existiera, no podría conocerse, y 3º, admitiendo que se conociera, no sería posible comunicarse de un hombre a otro. Una resonancia pedagógica, de suyo importante, tiene esta doctrina. Se trata nada menos que del planteo del problema de la *comunicación docente.* ¿Cómo se transmite el saber? El conocer es un acto personal, dice Gorgias, que cada cual obtiene en su fuero interno. En la educación no hay, de fijo, un traslado o entrega de un objeto de parte de quien habla (el maestro) a quien escucha (el alumno). El aprender es un esfuerzo individual, una elaboración personal que supone una adquisición previa, lograda de la propia manera.

Con Sócrates (469-339) nace la pedagogía filosófica propiamente dicha. Sócrates y los sofistas se encuentran en la misma vertiente espiritual de la época y manipulan los mismos problemas; pero al paso que los sofistas permanecen con su arte y su sabiduría populares en el laberinto cotidiano de las opiniones, llegando a veces a resultados negativos, el claro y sano sentido, y la noble y pura personalidad de Sócrates, vuelven a hallar los ideales de la ciencia y de la moralidad.

La enseñanza de Sócrates se lleva a cabo mediante el diálogo. Ante todo trata de interesar al interlocutor sobre el tema. Para ello lo exhorta, mediante oportunos apóstrofes. Esta es la primera etapa de su método, y se llama *protréptica* (de *pro,* primero, y *trepo,* cambiar, mudar), pues se trata de hacer variar la conversación sacando al hombre de su cotidiana vulgaridad para introducirlo en un diálogo pedagógico.

Acto seguido, se inicia la indagación (segunda etapa), requiriendo del interlocutor las respuestas que éste considere correctas, pero que, a menudo, resultan equivocadas. Para hacer notorio el error de estas soluciones y convencer a los oyentes de su ignorancia, se sirve Sócrates de hábiles preguntas, encaminadas a confundirlos. Esta es la *ironía socrática* (ironía significa en griego interrogación). Así el "no saber", que en un principio expresa la modestia del filósofo ("saber es sólo poder divino, la misión del hombre es aspirar al saber") se torna a la postre en un *disfraz pedagógico:* su final objetivo es conducir al educando, por propia reflexión, a la verdad moral. De esta suerte, Sócrates da respuesta a Gorgias acerca del problema de la *comunicación docente.*

Esta segunda etapa del método, que consigue tales propósitos, consta, a su vez, de dos partes, destructiva y negativa una, creadora y positiva la otra. La ironía socrática es el arte de rebatir, de exhibir la ignorancia del aparente sabio y se llama *eléntica* (de *elenchos*, objeción); la segunda es el arte de dar a luz ideas en cada cual, de descubrir la verdad que debe orientar la vida y se llama *mayéutica* (de *mayeuein*, parir) o *heurística* (de *heuristiché*, arte de descubrir).

Sócrates percibe con hondura que el fenómeno educativo es autoactividad. Mediante preguntas pertinentes (forma dialogada) conduce el maestro a los discípulos a encontrar, por sí mismos, lo buscado. Todo esto por un procedimiento que parte de la experiencia concreta y singular para elevarse a las ideas generales (método epagógico; de *epagogé*, inducción).

Unidad de filosofía y pedagogía. La filosofía (de *filos*, amigo, y *sophía*, sabiduría) conserva en Sócrates su prístino sentido: es una aspiración al saber, un afán de conocimiento. La mayéutica como arte de parir las ideas, es el método del filósofo. Pero dado que la conducta moral debe fluir de una comprensión racional de la vida, la pedagogía echa mano del propio método epagógico, mayéutico. El filósofo que llega a resultados ciertos, que se eleva a las ideas de lo bueno y lo bello, de lo justo y lo verdadero, no hace otra cosa que cultivarse, enriquecer el caudal de su sabiduría práctica. Su intervención en el perfeccionamiento de los demás, consiste en excitar a los discípulos para que por sí mismos descubran el mundo de las propias ideas. *La filosofía y la pedagogía en Sócrates se encuentran en el mismo camino.*

5. EL IDEALISMO PEDAGÓGICO: PLATÓN.

Tras Sócrates, se inicia el *período sistemático* de la filosofía griega. Sistemático, porque investiga por igual mundo y hombre. Se representan tres filósofos: Demócrito, Platón y Aristóteles.

Sócrates creó el método para descubrir los conceptos, de preferencia en la esfera de la moral. Platón (427-347) se esfuerza por explicar los ideales todos de la vida. Denomina *Ideas* a los principios supremos de la existencia, y *dialéctica* a la ciencia que los estudia. De ahí el nombre de su sistema filosófico.

La cosmología precedente había buscado en el dominio de los hechos el ser permanente de las cosas; Platón advierte que todo lo real (como lo había enseñado Heráclito) se halla en perpetuo cambio, que lo único perfecto y acabado, inmutable y eterno, es el mundo de lo que debe ser, el reino de las Ideas.

La dialéctica jerarquiza los ideales de la vida, que no son otra cosa que los eximios valores de la cultura humana (la verdad, la belleza, la santidad, etc.). En este ordenamiento de las más caras dignidades humanas, aparece la Idea de lo bueno en la cúspide del sistema: es el valor sumo que otorga a todos los objetos su relativa dignidad, el último fin, el *telos* que puede explicar toda aspiración. La idea de lo bueno se equipara, en Platón, con la Divinidad. En sus diálogos de madurez, en efecto, el *agathón* (lo bueno) posee todas las cualidades que puede tener lo divino. Es plenitud de todo ser, sabiduría y fuerza infinita, como la perfecta Divinidad. De este modo llega ser Dios la medida de todos los objetos valiosos y no el hombre, como decía Protágoras: *theós pantoón chrematón métron.* Sin embargo, el poder de lo bueno no es el único. En el mundo sensible domina también otra energía destructora, que suele manifestarse en las actividades humanas más diversas. Esta contra-energía es, en la esfera del pensamiento, el error; en lo ontológico, lo perecedero; en la moral, lo malo; en la educación, la sofística; y en la política, el abuso de una tiranía.

El medio para llegar a ser partícipe de este mundo de las ideas es la educación. Como para su maestro Sócrates, *la educación es autoactividad, esto es, un proceso del propio educando mediante el cual se dan a la luz las ideas que fecundan su alma; actividad que cada hombre desarrolla para conquistar las Ideas y vivir conforme a ellas.* El conocimiento no viene al hombre de fuera; es un esfuerzo del alma por adueñarse de la verdad. El papel del educador reside en promover en el educando este proceso de interiorización, gracias al cual llega a sentir la presencia de las Ideas.

El despertar al mundo de las Ideas es un proceso gradual. En la educación débese tener en cuenta tanto el cuerpo como el espíritu. Los ejercicios corporales (gimnásticos), la cultura estética y oral y la formación científica, filosófica, todo ello constituye la materia de su plan educativo. "La buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la belleza, toda la perfección de que son capaces".

Platón, como Sócrates, ve el fin de la educación en formar hombres plenos y virtuosos, pero da, admirado, un paso hacia adelante, al percibir las inseparables relaciones entre el individuo y la sociedad (paralelismo entre el ciudadano y la polis). (Cfr. su *República.)*

6. EL PERFECCIONISMO PEDAGÓGICO: ARISTÓTELES.

De Aristóteles (384-322 a. de C.) provienen también muy importantes pensamientos en el desarrollo de la filosofía de la educación. Surgen a manera de una consecuencia de su sistema filosófico, el sistema de la evolución. Todas las cosas se encuentran en incesante cambio, en perenne devenir. Los seres que hoy envejecen, antes nacieron y se desarrollaron; los que hoy nacen, indefectiblemente morirán. Pero la mudanza de las cosas obedece a cierto ritmo; las cosas se transforman con arreglo a determinados principios. Este cambio ordenado, este desarrollo según leyes se llama *evolución.*

Aristóteles se sirve de dos expresiones para designar el proceso de transformación de los seres. Dice que una cosa susceptible de transformarse en otra se halla *en potencia;* una vez transformada, se encuentra *en acto.* El huevo se convierte en polluelo y éste en ave. El niño llega a ser adolescente; el joven, adulto. El polluelo respecto del huevo se encuentra *en acto;* por su parte, el polluelo es un ave *en potencia,* esto es, capaz de convertirse en plumífero.

Ahora bien, la ley por medio de la cual una cosa en potencia se transforma en acto, es cuádruple; consta de cuatro principios: *causa material, causa eficiente, causa formal* y *causa final.* Supongamos que se esculpe una estatua. Es indispensable que exista el mármol (causa material), que el artista se represente la forma que va a esculpir (causa formal) y que labre la piedra a golpes de cincel (causa eficiente); además, es comprensible que el artífice ha hecho la estatua atento a ciertos fines, tal vez para venderla (causa final).

La naturaleza es la totalidad de los objetos provistos de materia y forma, y en continuo movimiento; se encuentra dotada de finalidad. La fuerza de la vida o alma (en el sentido amplio del vocablo) es la inteligencia del cuerpo. Este principio metafísico se reduce a una fuerza en las plantas; el

animal posee además la capacidad de sentir, querer y mudar de sitio. En el hombre se encuentran unidas estas cualidades con la capacidad racional *(nous, lógos, dianoia).*

Sólo un ser en el universo carece de materia; es, por ello, una forma pura: Dios. Hacia El aspiran todos los demás seres, produciéndose de tal suerte el movimiento evolutivo, pero siendo El mismo inmóvil, perfecto.

La felicidad, que es el bien supremo, consiste en realizar lo específico del hombre, a saber: la razón. La plena realización del elemento racional humano supone medios externos (salud, fortuna, situación social).

La antropología aristotélica enseña que el hombre es un ser cuya esencia es la razón, pero que participa de funciones vegetativas e instintivas. Es preciso, pues, desarrollar y cultivar todas estas partes que integran la naturaleza humana; no debe descuidarse ninguna potencia del hombre: su educación debe ser *educación integral.* (Cfr. su *Política.)*

La palabra razón *(nous)* en Aristóteles tiene un sentido muy amplio; es lo que distingue al hombre de los demás seres. En ella se basa la vida moral y política de la persona. El hombre por naturaleza busca la felicidad (eudemonismo), la cual reside en un comportamiento que se mantiene en el justo medio, módulo racional de toda virtud. La educación de la voluntad es aquí el recurso adecuado para perfeccionar al hombre, quien se perfecciona realizando su esencia racional.

La educación integral exige el cultivo de las disposiciones humanas; y se encuentra en relación íntima con el desarrollo perfectible: las funciones físicas, vegetativas, instintivas y racionales del hombre reclaman ser cultivadas paso a paso, gradualmente. Hay que desarrollar las disposiciones corporales e instintivas antes de ocuparse intensamente de la razón y del carácter. Educación gradual y perfectible.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Las ideas educativas de Confucio y Buda. Paralelo.*
2. *Aristóteles como pedagogo.*

BIBLIOGRAFIA:

1. M. Angeles Galino, *Historia de la educación.* I. Madrid, 1960.
2. L. Riboulet, *Historia de la pedagogía,* París, 1927.

II

ROMA Y EDAD MEDIA

En la época romana se difunde por el mundo conocido la cultura clásica y, con ella, la pedagogía. Al realizarlo, se tropieza con el cristianismo, cuyo desenvolvimiento constituye la fuerza determinante de la educación en la Edad Media.

1. LA HUMANITAS Y EL IDEAL DEL ORADOR: CICERÓN.

La *pedagogía de los romanos* se ancla en la de Grecia; pero, sin perder de vista la idea de *paideia,* toma otro giro. Desde sus orígenes revela un *carácter práctico,* en consonancia con su *éthos nacional.* La idea política de confederación de los griegos es convertida en imperialismo; de la noción de *ley natural* surge la jurisprudencia, esto es, una disciplina práctica para regular autárquicamente las relaciones humanas. Así se explica que la influencia de Roma en la posteridad haya repercutido más en la organización social y política que en la estética y científica.

La transición de la educación griega a la romana encuentra su plástica expresión a mediados del siglo II a. de J. C., cuando Grecia, conquistada políticamente por Roma, conquista a su vez a Roma culturalmente. Los romanos descubren entonces que toda educación tiene un fondo común, por sobre pueblos y tiempos; que hay algo propio en todos los hombres, algo que sólo los hombres pueden crear y asimilar. Varrón y Cicerón llaman *humanitas* a la educación del hombre, de acuerdo con la intrínseca naturaleza humana. Con ello, la *paideia griega* se transforma en otro tipo histórico de educación, al surgir en Roma un nuevo ideal que se impone con fuerza incoercible: la formación cívico-oratoria para intervenir en la vida pública.

Con Marco Tulio Cicerón (106-43) la teoría pedagógica se incrementa en partes esenciales: no sólo plantea el tema de los fines de la educación; asimismo busca una respuesta a la fundamentación psicológica del acto pedagógico.

Cicerón se inclina por el ideal del orador; ve en la elocuencia la fuerza decisiva de la vida pública romana. El verdadero orador es *rara avis:* reúne las cualidades del dialéctico, del filósofo, del poeta, del jurista y del actor; pero, sobre todo, es un hombre de moral ejemplar. En su obra del *Orator* describe estas cualidades del tribuno; en el libro *Brutus* (o de los insignes oradores), busca la prueba histórica de su pensamiento; en sus tres libros *De oratore,* enseña el arte de la palabra hablada. Justo: en esta obra Cicerón replantea con acierto el problema de la pedagogía y, de seguro, su pensamiento alcanza la altura nada menos que de un programa de reforma educativa.

2. LA SABIDURÍA DE LA VIDA: SÉNECA. QUINTILIANO.

Otra modalidad reviste el tema de los fines de la educación en Lucio A. Séneca (4-66). De manera ecléctica desarrolla sus ideas antropológicas. "El hombre, dice, es la naturaleza provista de razón".

Su filosofía entera quiere ser una respuesta a esta doble pregunta. ¿Sabemos vivir? ¿Sabemos morir? El mismo ha pasado casi toda su vida consolando, exhortando, enseñando. El fin de la educación es la sabiduría de la vida. Hay que enseñar para la vida, no para la escuela.

El punto de partida de sus ideas pedagógicas es la *individualidad* del educando. Como Cicerón, aconseja que el maestro considere de cerca la *psique,* frágil y compleja, del alumno. Sólo sobre esta base puede la educación, que es un arte tan eficaz como difícil, alcanzar sus propósitos: la liberación de las pasiones y la armonía con la naturaleza, conforme a la doctrina de los estoicos, que Séneca comparte en este problema *(Cartas a Lucilo).*

Marco Fabio Quintiliano (36-118) es, de fijo, el pedagogo romano más importante, bien que su labor encierra un carácter más práctico que filosófico. En su obra *De institutione*

oratoriae señala los medios para formar al orador, que define como *vir bonus dicendi peritus* (varón bueno, perito en el decir). Tomando como modelo tal ideal, hace la crítica, en su libro *De causis corruptae eloquentiae,* de la decadencia a que había llegado la retórica en Roma, así en el orden moral como en el literario. "El retórico se había convertido en un vulgar comerciante de la palabra en el foro".

3. EL CRISTIANISMO: NUEVO CONCEPTO DEL HOMBRE Y DE LA VIDA.

El cristianismo difiere de la concepción judaica; aporta elementos nuevos acerca de Dios, del hombre y del mundo. Los judíos se habían elevado ya a la idea de la justicia divina, que premia a los buenos y castiga a los pecadores; el Evangelio (la *Buena Nueva)* va más adelante; reconoce que Dios es también amor *(charitas),* que con infinita misericordia perdona al pecador arrepentido; mas no como severo juez, sino como padre amoroso que se acerca a los hombres como hijos suyos. "¿Qué hombre hay de vosotros, dice San Mateo, a quien su hijo le pidiese pan y diera piedras?". La *charitas* es lo verdaderamente nuevo de las tres virtudes teologales (fe, esperanza y caridad). La religión judía sólo conoció la fe sobrenatural y la esperanza en un Mesías.

Semejante relación entre Dios y el hombre trae consigo una revaloración de este último. El alma humana puede dignificarse hasta el grado divino. "Acoged la Divinidad en vosotros", dice el Evangelio. Caridad como virtud humana que exige el amor al prójimo como a nosotros mismos. Con razón, Hegel caracteriza por modo admirable el cristianismo cuando declara que es la presencia de Dios en el espíritu del hombre. La voluntad divina se convierte en móvil del género humano.

Además, al proclamar el cristianismo que todos los hombres como hijos de Dios tienen el mismo destino, y que todos son iguales ante El, sustenta por vez primera las ideas de fraternidad e igualdad sociales. Para los más elevados fines de la existencia y respecto a la conducta moral y la salvación eterna, desaparecen las diferencias sociales de rico y pobre,

de hombre y mujer, de joven y viejo. Con ello se destaca como nunca el valor ético de la intimidad humana. "De qué aprovecharía al hombre conquistar el mundo entero, si perdiese el alma".

A las ideas de igualdad y fraternidad humanas se asocia otro carácter no menos importante: se ve en la educación una obra de misericordia ("Enseñar al que no sabe", "gratis lo recibísteis, dadlo gratis").

El ideal educativo del cristianismo es un renacer a un mundo nuevo del espíritu. San Juan lo ha visto con sutil clarividencia. "Respondió Jesús (a Nicodemo, que vino a El de noche): De cierto te digo que el que no naciere otra vez del agua y del espíritu, no podrá llegar al reino de Dios." De ahí la importancia de los seres más plásticos para la formación, los niños. "¿Quién es el mayor en el reino de los cielos?, y llamando Jesús a un niño lo puso en medio de ellos". "Dejad a los niños que se acerquen a mí; de ellos es el reino de los cielos."

Otro rasgo esencial del cristianismo, eje en torno del cual se mueve asimismo su educación, es la universalidad de su doctrina, que supera los límites todos los nacionalismo judío: "Señor, dice la samaritana, nuestros padres adoran sobre esta montaña, mientras vosotros decís que en Jerusalén está el lugar donde se debe adorar. —Mujer, créeme a mí, le respondió Jesús, ya llegó el tiempo en que ni en este monte ni en Jerusalén adoraréis al Padre, ya llega el tiempo en que los verdaderos adoradores le adorarán en espíritu y verdad."

Con el cristianismo aparece, así, un *nuevo tipo histórico de educación*. Da, frente a los ideales griegos y romanos, inéditas normas de vida y conducta. En el Sermón de la Montaña, el más conceptuoso de los discursos que se conservan de Jesús (Mat. 5-7; Luc. 6:20-49), se consagra una visión de la vida en ostensible contraste con las de culturas precedentes, fundadas en un ideal heroico, aristocrático, terreno de la existencia. "Bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ellos es el reino de los cielos." "Bienaventurados los que apaciguan, porque ellos serán llamados hijos de Dios."

Mas este reino de Dios, que comienza ya a instaurarse con la prédica de Jesús, no consiste en el poder público, ni en la

gloria mundana, sino en una comunidad de almas vinculadas por la caridad.

4. LA EDUCACIÓN CRISTOCÉNTRICA. ETAPAS.

La nueva concepción del mundo y del hombre trajo consigo una nueva pedagogía. El rasgo dominante de ella es la importancia central que toma la figura de Cristo como modelo y paradigma de la vida humana. La historiología llama a este proceso histórico de educación y formación cristianas, *educación cristocéntrica.* El término significa expresamente un tipo de educación conforme a la vida de Cristo; una educación que hace de Jesús el alfa y omega de la existencia, pues por la imitación de Cristo, la vida humana se aproxima a la perfección divina ("Yo soy el camino, la verdad, la vida"). Desde San Agustín (354-430), el más grande padre de la Iglesia y de la educación cristiana, se tiene conciencia de tal hecho. En su obra *De Magistro* se hace del divino maestro el origen y cima de la educación; pero es Gerson (1363-1429) quien forja la fórmula clásica del nuevo pensamiento en su libro "De cómo deben llevarse los niños a Cristo" *(De trahendis parvulis ad Christum).*

La educación del hombre medieval ha seguido esta trayectoria:

Partiendo de la influencia inmediata de la predicación *apostólica,* gracias a la cual San Pablo (muerto en 66 d. de J. C.) lleva al cristianismo fuera de su marco judaico, surge la necesidad de consolidar en un sistema los dogmas, culto y disciplina de la nueva religión. La *patrística* (siglo II-VII) colmó tan apremiante requerimiento conciliando la nueva fe con las ideas de la filosofía pagana conocidas; y, con sus *escuelas catequistas,* difundió vigorosamente el cristianismo.

Las perturbaciones políticas que acompañaron a la formación de las nuevas nacionalidades, llevaron a muchos hombres a los monasterios, en busca de una vida piadosa y contemplativa, originándose el tipo histórico de la *educación monacal,* cuya obra más importante fue la *conservación y tradición de la cultura clásica. Ora et labora* fue la divisa de San Benito (480-543), fundador del monacato occidental.

La creación de los primeros reinos francos tuvo efectos saludables para la educación elemental y superior. Carlomagno (742-814) quiere asegurar la cultura de su pueblo, mediante una legislación educativa administrada por funcionarios *ad hoc*. Con él aparece la idea de una *centralización de la enseñanza por parte del Estado.*

Enlazando con el monacato primitivo, misántropo y antimundano, que buscaba contacto solitario con Dios, aparece una vigorosa *corriente mística* hacia el siglo x. La *pedagogía del misticismo* prepara para la unidad de vida con la Divinidad. Hugo de San Victor (1096-1141) la expone a su manera en su libro *Eruditio Disdascalia.*

Otro giro toma la *filosofía y pedagogía escolástica,* iniciada en el siglo IX, y cuya época culminante tiene lugar en el siglo XIII, con Santo Tomás de Aquino (1225-1274). Esta corriente, la más característica del Medievo, se empeña en fundar y elaborar la doctrina eclesiástica en un sistema científico, para enseñarlo por método propio: la inferencia silogístico-deductiva. Escolástica y mística se completan en cierto modo: la contemplación mística puede ser objeto de reflexión discursiva; el rapto místico puede reconocer en la doctrina eclesiástica su fondo teórico.

En este florecimiento de la filosofía medieval participó activamente la *cultura árabe,* transmitiendo a Occidente la ciencia griega aún desconocida por los grandes pensadores de Europa. El Califato de Córdoba en España logró el más alto nivel educativo.

Hacia el siglo XII, surgen en la Edad Media nuevas instituciones educativas, con cierta independencia de la hegemonía eclesiástica y con propósitos claramente mundanos: la educación caballeresca, la enseñanza gremial y las escuelas municipales. La historia de la pedagogía designa a tales manifestaciones pedagógicas con el nombre de *educación seglar.*

El último hecho pedagógico y más pujante de la Edad Media es la creación y desarrollo de las *universidades.* Su nacimiento fue la natural evolución de la cultura, de las instituciones docentes y de la forma gremial de vida de aquel entonces. Significan el intento de *exclaustrar* la ciencia, que había sido patrimonio de los monasterios y catedrales, y de la cual hacen, laicificándola, algo más fructífero y universal.

5. LA PEDAGOGÍA PATRÍSTICA. CLEMENTE ALEJANDRINO. LA ILUMINACIÓN DIVINA. SAN AGUSTÍN.

La patrística, explicando y defendiendo los principios de la nueva fe, ha fijado los dogmas, ceremonias y costumbres de la iglesia naciente. La realización de tan importante obra fue lenta, secular. En un principio aparecen los *padres apostólicos* (siglo I); después (siglo II), los padres *apologistas*; los *padres catequistas* (siglo III), y los *padres teólogos* (en el siglo IV).

Clemente Alejandrino (150-217) es el más connotado de los padres catequistas y el primero de los grandes educadores de este período. Presenta el problema del cristianismo a la sociedad de su época desde el punto de vista de la pedagogía. Su formación pagana le permitió llevar a cabo tan importante empresa. Considera que la Ley de Moisés y la filosofía griega están inspiradas por igual en el *logos,* que educa para la definitiva revelación de Jesús.

Con la mira de conducir a los hombres por el camino de la vida cristiana, Clemente Alejandrino compuso tres libros que constituyen un hito dentro de la pedagogía cristocéntrica: el *Protéptico,* el *Pedagogo* y los *Stromata.*

El *Protréptico* es una invitación a los paganos para abrazar el cristianismo. Así lo acusa la etimología del título. La *Buena Nueva* exige un cambio de vida, una conversión. Justifica su propósito censurando el politeísmo, las religiones de misterios y los sacrificios a los ídolos. A la inversa, acepta muchas ideas de la filosofía griega, en particular de Platón, atribuyéndoles un origen divino.

La obra central de esta trilogía es el *Pedagogo.* La doctrina aquí desenvuelta hace ver que el viejo ideal de la *imitación de Dios,* cobra un sentido de plenitud con la llegada de Cristo. La imagen perfecta del Padre se hace ahora viva y más accesible, en la figura de Jesús. Pero el Dios-hombre no es sólo un modelo de vida; es asimismo el pedagogo de la humanidad. "¡La educación! Es el Verbo *(Logos)* quien la da... Pedagogo, Padre conductor de Israel, Padre conductor de la humanidad."

Los *Stromata,* especie de miscelánea teológica, tienen el fundamento objetivo de mostrar cómo el verdadero cristiano

ha de justificar su fe mediante el saber *(gnosis)*. "Es preciso que los que reciban las palabras divinas examinen con cuidado lo que desean aprender."

En San Agustín (354-430), el más grande de los padres teólogos, experimenta la pedagogía patrística una honda transformación. El punto de partida de la pedagogía agustiniana es la situación conflictiva y de inquietud en que se halla el hombre. El hombre es voluntad y, como tal, tiene que decidirse entre diversos propósitos, a veces antagónicos. Frente a este conflicto, la única respuesta es la disciplina, la disciplina cristiana. El cristianismo enseña que el fin último es *disfrutar* de Dios. Los demás objetivos de la vida sólo deben tener valor de *uso*. Teoría del *frui et uti*.

Dicho en otro giro: el punto céntrico de la doctrina agustiniana, es Dios. Lo que ha de gozarse, dice en su obra *De Trinitate,* es el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. Este goce, además, es un acto amoroso *(ordo amoris)*.

Tocante al objeto de la enseñanza, hace ver que las palabras imprescidibles en el acto del aprendizaje, sólo son signos de los objetos mismos; que éstos se adquieren por contemplación inmediata de la verdad, cuyo más elevado fin es el mundo de las ideas divinas. *Noli fora ire, in te ipsum redi: in interiore homini habitat veritas* (No vayas fuera, retorna a ti mismo: en el interior del hombre habita la verdad.) Por ello, la educación liberal debe culminar en la filosofía y la teología.

La obra más importante que compuso San Agustín sobre pedagogía se llama *De Magistro*. En ella se habla del proceso de la enseñanza, haciendo ver, con criterio platónico, que el órgano de todo aprendizaje es el *logos* o maestro interior *(Verbo-luz)*. Pero éste actúa por *iluminación divina,* sirviéndose de las palabras y signos como medios de comunicación. Pero esta *teoría de la iluminación* se diferencia de la idea platónica de la reminiscencia. Para el cristianismo, el alma no pre-existe respecto del cuerpo. La iluminación de la verdad es gracia divina.

En su *Tratado de la Doctrina Cristiana* esboza un plan muy complejo sobre enseñanza religiosa y moral, la cual ha de impartirse refiriendo pasajes del Antiguo y del Nuevo Testamento. El catequista (maestro externo) procederá en la en-

señanza imitando en lo posible a Cristo, pues el hombre, además de *voluntad,* es *memoria* e *inteligencia,* tres facultades que corresponden a las tres personas de la Trinidad divina. Como el propio modelo, el maestro, además, impondrá a su comunicación docente constancia y alegría.

6. LA FORMACIÓN DE LA ESCOLÁSTICA. SAN ANSELMO. PEDRO ABELARDO.

La vida espiritual en la Edad Media se mantiene en una actitud receptiva frente a la cultura antigua: se somete a la *autoridad* de los pensadores clásicos, se quiere *enseñar la ciencia y la filosofía y no a investigar y filosofar por cuenta propia.* De ahí que el método característico de la escolástica sea el deductivo en su forma silogística, tan propia para exponer y presentar verdades ya encontradas, pero muy limitado para el descubrimiento de nuevas ideas. Otro carácter de la formación escolástica es su preocupación por resolver las contradicciones existentes entre las autoridades reconocidas; todo, con el propósito final de hacer ver que no existe conflicto entre el saber y la fe, la filosofía y la teología, la razón y la revelación.

San Anselmo y Pedro Abelardo son los fundadores de la escolástica. El primero distingue con rigor entre saber y creencia. Acuña la divisa *credo ut intelligam* (es necesario creer para comprender), que significa el tránsito de la inmediatez de la fe a la penetración racional, aunque tan sólo en el sentido de que el dogma es irrefutable por la razón, ya que constituye la absoluta norma para el pensar. La fama de Anselmo proviene de su célebre prueba ontológica de la existencia de Dios, contenida en su escrito *Proslogium.* El argumento ontológico es el ensayo de probar la existencia de Dios partiendo de su concepto mismo.

Pedro Abelardo (1079-1142), por su lado, crea el propio método de la corriente. En una de sus obras, *Sic et Non,* nos informa, circunstancialmente, de dicho método. Reúne en ella, a propósito de un centenar y medio de cuestiones teológicas (por ejemplo: ¿Dios es o no sustancia?), una colección de textos sacados de la Biblia y de los Padres de la Iglesia, de

los cuales unos están en *pro* y otros en *contra* de tales asertos. Después de resolver las aparentes contradicciones, llega por la vía deductiva a una solución ortodoxa. En el tema de los *universales,* ello es, de la naturaleza de las ideas, Abelardo es *conceptualista,* en contra de los *realistas,* que declaran que los universales son cosas (en latín, *res)* y de los *nominalistas,* que los identifican con meros nombres *(nómina).* El conceptualismo acepta que las ideas son tan sólo caracteres comunes de los objetos.

7. LA PEDAGOGÍA ESCOLÁSTICA. SANTO TOMÁS DE AQUINO.

Santo Tomás de Aquino (1225-1274) es el exponente principal de la escolástica. Para él, Dios como realidad trascendente, es el sentido y último fin de cuanto existe. El hombre ocupa el centro de un enorme todo que comprende lo terreno y lo celestial. Lo estrictamente filosófico está basado en la doctrina aristotélica. Todo suceder es un tránsito de la potencia al acto. Medio de conocimiento es el *intelecto.* Este tiene límites: no puede demostrar las verdades sobrenaturales, pero tampoco las contradice. *La revelación es suprarracional, pero no antirracional.*

Tomás de Aquino lleva a un verdadero virtuosismo el método dialéctico y didáctico de la escolástica. Su monumental obra, la *Suma Teológica,* aún documenta la filosofía y pedagogía cristianas de nuestro tiempo. En su escrito de carácter pedagógico *De magistro* señala las cualidades del maestro cristiano y la base psicológica del proceso de la enseñanza, haciendo hincapié en la participación que ha de tener el educando en su formación física e intelectual.

Santo Tomás admite, como San Agustín, que Dios es el verdadero maestro que enseña dentro de nuestra alma, pero subraya la necesidad de una ayuda exterior. Dios nos infunde en el entendimiento los principios fundamentales; pero las aplicaciones de estos principios, las deducciones que de ellos se derivan, son obra humana y de la experiencia. En el educando, el saber está contenido sólo potencialmente; el maestro le ayuda, le guía a actualizarlo, no en el sentido de que obre sobre su alma como causa eficiente, sino como causa final, esto es, como modelo que el discípulo tiende a realizar. *La*

instrucción habitúa al educando a desplegar toda su energía intelectual.

Dos son los factores del proceso educativo, según el Aquitanense: el *principium scientae* y la *vis collativa.* La educación es posible, primero, porque el saber tiene cierta y determinada estructura susceptible de asimilarse; segundo, merced a que el hombre posee la capacidad para hacerlo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *El estoicismo y su pedagogía. Estudio monográfico.*
2. *Sócrates y San Agustín. Cotejo.*
3. *Análisis de la obra* De Veritate, *de Santo Tomás.*
4. *Significado pedagógico de el* Corán.

BIBLIOGRAFIA

1. O. WILLMAN, *Teoría de la formación humana.* I. Madrid, 1948.
2. M. ANGELES GALINO, *Historia de la educación. Edades antigua y media.* Madrid, 1960.
3. J. M. MORENO G. y otros, *Historia de la Educación,* Madrid, 1971.
4. F. LARROYO, *Historia general de la Pedagogía.* 11ª ed. 1970.

III

HUMANISMO E ILUSTRACION

La historia de la pedagogía que se extiende desde el Renacimiento a las postrimerías del siglo XVIII, comprende a dos de sus grandes clásicos en los Tiempos Modernos: Comenio y Rousseau. Ellos mismos son tributarios de la ciencia y de la filosofía de su tiempo, pero, a su vez, configuran los idearios culturales de la época a que pertenecen.

1. LA RENOVACIÓN DE LA HUMANITAS. ERASMO.

La época del Renacimiento no fue un mero retorno a la literatura y plástica de la Antigüedad. Trajo consigo una vasta renovación de la existencia humana, una nueva concepción del mundo y de la vida: con Maquiavelo se lanza una atrevida doctrina de la sociedad y el Estado; Lutero pide una tradición de libertad en las relaciones del creyente con la Iglesia; Montaigne predica una concepción más mundana de las relaciones morales del hombre, y Copérnico y Galileo, Descartes y Bacon emancipan la ciencia y la fisolofía de su grillete medieval.

En el dominio de la educación, el Renacimiento es una vuelta, con progresiva conciencia histórica del hecho, a la idea romana de la *humanitas*. Al ritmo del tiempo, los pedagogos van comprendiendo que el nuevo ideal educativo no es una imitación servil del hombre clásico; que el hondo sentido de la *humanitas* (lo que sólo al hombre es dable crear y asimilar) tiene inagotables perspectivas.

El retorno a la Antigüedad y la conciencia del progreso fue lenta. Ya a través de toda la Edad Media había circulado un movimiento de tradición clásica: el latín era la lengua oficial; el *trivium* y el *cuadrivium*, herencia del helenismo; la escolástica se documentaba en Aristóteles; pero ahora la cul-

tura greco-romana se hace objeto de una nueva *valoración;* se le estudia y comprende con un espíritu muy diferente: ya no se ve en ella un recurso aprovechable para educar en los dogmas de la religión cristiana; se le admira en su intrínseco valor, como floración de una época no superada, ni siquiera igualada.

Con parecida actitud a la de Sócrates y los sofistas, los hombres del Renacimiento se sienten *individuos independientes* y *libres:* quieren admitir de la tradición medieval sólo lo que puede exhibir sus credenciales de verdad objetiva; se engendra en ellos una alta conciencia de su propio valer; la fe y la obediencia, la renunciación y la humildad, se truecan en orgullo y osadía, voluntad de poder y de aventura.

Al principio, el ideal educativo se presenta como imitación de los grandes estilistas romanos, y da lugar a la *ciceromanía* (Cicerón era y es el modelo perfecto de la más pura latinidad). El hombre ilustrado es aquel que compone discursos con cadencias murmurantes, períodos simétricos, llenos de citas clásicas. La superstición del silogismo sucumbía a la superstición de la retórica.

Andando el tiempo, el humanismo acogió ávidamente el estudio del griego y la lengua hebrea. Los helenistas llegaron a ser entonces la atracción de los círculos cultivados. Sin renunciar al tono retórico, se fue abriendo paso la ciencia general del lenguaje, la filología, al mismo tiempo que las lenguas vernáculas, en seguimiento de Italia (Dante), trasponían la edad juvenil, y creaban una rica literatura: en Inglaterra apareció redactado en inglés el libro *Visions concerning Piers the Plowman,* de Langland; Leonardo da Vinci escribió en italiano; Rabelais y Montaigne, en francés; Lutero, en alemán.

Erasmo de Roterdam (1466-1536) es la figura señera del humanismo. Apóstol de una religiosidad íntima transida de caridad, tolerante, proclama el retorno a las fuentes del cristianismo, al propio tiempo que censura con sátira la hipocresía de muchos y el formalismo infecundo de la escolástica (Cfr. su *El elogio de la locura).*

Por otra parte, combate la ciceromanía, pero se mantiene dentro del ideal educativo del humanismo pedagógico, que asigna acentuada importancia a la formación literaria. "No se puede considerar hombre a quien carezca de letras. Este requiere

de frecuente comunicación, a través del coloquio, para adquirir hábitos de vida. Un hombre no instruido es un ser inferior a las bestias inclusive".

2. EL TEÍSMO PEDAGÓGICO: REFORMA Y CONTRARREFORMA. LUTERO. SAN IGNACIO DE LOYOLA.

Erasmo rompió lanzas contra una concepción eclesiocéntrica de la vida al censurar las prácticas externas de la devoción como los rezos, los ayunos, las reliquias, etc. Martín Lutero (1483-1546) da un paso más en este camino: rechaza toda tradición eclesiástica en obsequio de un retorno a la libre interpretación del Evangelio. La organización de la Iglesia Católica no tiene raíz evangélica; es invención humana. Dice: "Yo grito ¡Evangelio! ¡Evangelio! Ellos responden: ¡Tradición! ¡Tradición! No hay acuerdo posible".

La reforma reivindica el *libre examen* en la interpretación de la Biblia. La Iglesia Católica personificada en el Papa, no es la depositaria de la verdad religiosa. La religión tiene origen divino: es revelación. Cierto. Pero todos los hombres pueden interpretar la palabra de Dios con el cual han de comunicarse directamente, sin ayuda de intermediarios. No son los ritos ni las obras lo que santifica la conciencia, sino el fervor íntimo y sincero de la fe.

La Reforma pone la instrucción al servicio de la creencia revelada; el saber, al amparo de la fe. Tal actitud se llama *teísmo pedagógico,* como quiera que ve en las relaciones con Dios y su revelación (la Biblia) el propósito final del proceso educativo. Sin embargo, el pensamiento de aplicar la propia razón a la verdad divina contenida en los Evangelios, trajo por resultado el exigir a todos la *lectura* de la Biblia y el ejercicio de la razón personal, y esto presentó a las instituciones docentes el problema de una *educación general,* para todos, sin distinción de edad, clase social, raza y sexo.

Al paso que el renacimiento en Italia ofrece un carácter literario, estético y filosófico, de manifiestas tendencias individualistas, la Reforma se presenta como un movimiento religioso y social. Ya Lutero pide una *educación obligatoria ele-*

mental y señala al Estado la responsabilidad de promover la educación de todos los súbditos; y Calvino (1509-1564) se propuso —y realizó en Ginebra— una suerte de República civil religiosa.

La Reforma religiosa exhibió, con duras pruebas para el catolicismo, el poder de la educación en la conquista de los espíritus. En poco tiempo había ganado para su causa vastos territorios. Los cristianos adictos al Papa y partidarios de la tradición eclesiástica comprendieron que la quebrantada fuerza de la Iglesia podía restablecerse exterminando los abusos, signo y motivo de la tormenta, y emprendieron una reconquista de la fe por medio de la educación: y sólo a este precio pudo restaurarse el poder espiritual del clero y del Papa. Para cortar los abusos se pensó en un concilio; para lo segundo, se crearon congregaciones de enseñanza, de las cuales la Orden de los Jesuitas desarrolló tal actividad y alcanzó tal éxito, que al principio obligó a los protestantes a detenerse, y, más tarde, a retroceder: se entabló entre aquéllos y éstos una lucha por la fe, en los frentes atrincherados de la educación.

San Ignacio de Loyola (1491-1556) funda la Compañía de Jesús (1534) confirmada en bula papal de 1540. Tareas de la Compañía son predicar, confesar y consagrarse a la educación, según los principios de la fe; todo ello con la pasión de la guerra. En su Reglamento de Estudios *(Ratio Studiorum)* se confirman los objetivos de la educación católica, a tenor de los acuerdos del Concilio de Trento.

En materia de fines, entre la pedagogía protestante y la católica existen semejanzas y diferencias. Ambas se pronuncian por un teísmo pedagógico, pues ubican el destino del hombre en el acercamiento a Dios, más allá de la Tierra. La teología protestante sólo admite Cielo e Infierno. La teología católica añade el Purgatorio.

El protestantismo acepta las imperfecciones del hombre no menos que el catolicismo, pero éste lo documenta de preferencia en la doctrina intelectualista de Santo Tomás; aquél, en la de San Agustín, de acentuado carácter voluntarista.

En efecto: de las tendencias de la nueva educación, la Reforma y la Contrarreforma religiosa son acreedoras en máxima medida de la popularización de la enseñanza; pero a ambos movimientos se debe, asimismo, un viraje del humanismo hacia ciertos ideales de la educación eclesiocéntrica; lo que vino

a provocar la aparición de un *humanismo cristiano,* cada vez en mayor dependencia de la tradición eclesiástica. Mas el pujante espíritu de libertad se refugió a la sazón en la ciencia y la filosofía, y sólo por este camino pudo desprenderse del rígido concepto de la educación religiosa hasta el siglo XVIII.

3. INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA MODERNA EN LA EDUCACIÓN. BACON, HOBBES, DESCARTES.

Tres filósofos modernos influyen poderosamente en la concepción de la educación y sus finalidades. No son, a decir verdad, pedagogos en toda la fuerza del término, pero su pensamiento determina un cambio digno de consideración en la filosofía y práctica educativas.

Bacon (1561-1626) el primero percibe la esencia y trascendencia de la técnica moderna. La tarea de la ciencia, declara, reside en poner las fuerzas de la naturaleza al servicio del hombre. "Saber es poder". Para ello, agrega, hay que ir a los hechos (empirismo) y obtener de ellos las leyes, gracias al método inductivo, tratando de evitar errores de observación y juicio, que él llama *ídolos,* vale decir, falsas convicciones.

Tres grandes defectos señaló Bacon a la pedagogía de su tiempo: privaba en ella una enseñanza saturada de supersticiones (magia, alquimia...), contenciosa (disputas escolásticas) y verbalista. El servicio relevante que ha prestado Bacon al progreso de la ciencia y de la pedagogía, reside en la importancia que concede a la *observación* y al *experimento.* En la ciencia ello redundará en una nueva vía hacia el descubrimiento; en la pedagogía, en un inédito camino propicio para la formación del espíritu inquisitivo. (Cfr. su libro *Novum Organum, sive indicia vera de interpretatione nature et regno hominis).*

Si bien Bacon no trató especialmente problemas de educación, su filosofía empirista, fundada en la idea de observación y experimentación, abonó el terreno de la pedagogía realista, ello es, la que pone en contacto al educando con las cosas y hechos de la experiencia. Su empirismo, también, tuvo resonancias sobre Locke y su escuela; más tarde, incluso, influye en la pedagogía del positivismo.

Por su parte, Tomás Hobbes (1588-1670), materialista, sociólogo, jurista, ha formulado la clásica doctrina del *autoritarismo pedagógico* en los Tiempos Modernos. (Compárese su conocida obra *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil.)*

Para él, el alma humana es de esencia material: sus actos, pensamientos y emociones se reducen a movimientos provocados por hechos externos. Esta su doctrina va ligada a una lógica y pedagogía nominalistas. Los conceptos son *signos* de las cosas, nombres; nada menos, nada más. El razonamiento es un cálculo de estos signos, con fines prácticos. En la educación hay que tener en cuenta todo esto. El maestro sólo comunica al alumno signos.

Así como los cuerpos, la sociedad civil se explica por mero mecanismo, fundado en la naturaleza del hombre, la cual interpreta por dos hechos: a) avidez y egoísmo *(cúpiditas naturalis)*, y b) una peculiar razón *(ratio naturalis)*. Por lo primero, el hombre pretende todo para sí; por lo segundo, se ve constreñido, en su propio beneficio, a ceder frente a externos intereses, evitando, entre otros males, la muerte violenta, el peor de los males de la naturaleza. La razón eleva a los hombres a vivir en comunidad, poniendo freno a su destrucción mutua *(homo homini lupus)*. Así nace el Estado, la forma adecuada para la existencia humana. Mas la mejor de estas organizaciones políticas es un Estado soberano, absolutista, que garantice la vida y seguridad del pueblo, pero que sólo a Dios responda de sus obligaciones. Como se ve, aquí están las bases del llamado *despotismo ilustrado,* tan caro a muchos filósofos del siglo XVIII.

En ellas se funda la pedagogía autoritaria de Hobbes. El hombre debe ser educado, quiera o no, pues sólo a este precio el Estado cumple su *desideratum.* Hay que *ilustrar* a los súbditos, aunque éstos se resistan, y por los mejores medios, aunque ellos los rechacen.

Renato Descartes (1596-1650) es el fundador del racionalismo, a tenor del cual la fuente de todo saber reside en la capacidad intelectiva *(ratio)* del hombre. Con arreglo al modelo de la matemática, la filosofía ha de obtener sus verdades de un principio evidente por sí mismo. Tal principio lo suministra el propio pensamiento: *cogito ergo sum:* si pienso existo.

Este *cogito ergo sum (je pense, donc je suis)* no es un raciocinio lógico, sino una certeza inmediata, intuitiva, "una verdad que penetra en el alma sin ayuda de un principio general y sin deducción lógica". Puedo dudar de la existencia de todo objeto; pero que yo existo, es seguro (en San Agustín y en Campanella se encuentra parecido pensamiento, aunque no en este sentido metódico).

La obra de Descartes llamada *Discurso del Método,* considerada en gran parte como fundamento de la didáctica, contiene cuatro reglas para guiar al espíritu en busca de la verdad. 1ª *"No admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente."* Regla de la evidencia. 2ª *"Dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor."* Regla del análisis. 3ª *"Ir de lo más simple y sencillo a lo más complejo."* Regla de la síntesis. 4ª *"Hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna."* Regla de la comprobación.

El hallazgo de este principio posee un valor muy importante. Puesto que el *cogito sum* significa la más alta certeza, pueden tomarse los caracteres lógicos de tal principio como el modelo de todo conocimiento, como el *criterio de verdad,* la pauta conforme a la cual juzgamos lo que es verdadero.

Ahora bien, dos son las notas inseparables del *cogito sum: claridad y distinción.* Por ello, para Descartes, es verdadero todo lo que aparece a la conciencia como claro y distinto. De este carácter claro y distinto, participan desde luego ciertas ideas de la conciencia humana (como la de causalidad, la de Dios) que no llegan a la conciencia por la vía de los sentidos, sino que son congénitas a ella *(ideae innatae);* lo que no significa que ya existen en la psique infantil, sino que el niño tiene la facultad de concebirlas por propia actividad, y sólo bajo el estímulo de las impresiones del mundo externo.

De esta guisa pretende Descartes descubrir las verdades elementales de la conciencia, los principios evidentes e inderivables del conocimiento. En ello reside su *racionalismo.* Pero su enorme rendimiento fue el haber exigido, como Bacon, un método eficaz en las tareas de la ciencia. Estos afanes por descubrir un procedimiento seguro en la investigación pronto tuvieron fructíferas resonancias en la práctica de la pedagogía.

4. EL REALISMO PEDAGÓGICO. RATKE Y COMENIO. LA PANSOFÍA.

La filosofía moderna y la ciencia del siglo XVII propiciaron el nacimiento de una nueva pedagogía que hace época en la historia de las ideas europeas: el *realismo*. Dos pedagogos la representan: Wolfang Ratke (1571-1635) y Juan Amos Comenio (1614-1670).

El *realismo* (del latín *res*, cosa), como *doctrina educativa, proclama y exige la mostración y conocimiento de las cosas, antes que el de las palabras, o, por lo menos, la mostración de las cosas al propio tiempo que el de las palabras.* Con tal exigencia, los creadores de la nueva pedagogía condenaron por infecunda la *enseñanza verbal y memorista* y prometieron un *método real* que se tradujo en la fundación de una nueva *didáctica*, esto es, de una moderna teoría del aprendizaje (Ratke, Comenio). Dicho método asigna a la *intuición* directa de las cosas un papel preponderante en la enseñanza y, en contra de la pedagogía del esfuerzo, se pronuncia en favor de la *simplificación* y *sencillez* de los estudios.

Con respecto al contenido de la enseñanza, la nueva *didáctica* otorga merecida significación y acentuado valor a la *lengua materna*, enriquece los planes de estudios incorporando a éstos la enseñanza de las *ciencias reales* como materias independientes y hace hincapié en la importancia de la *educación física*.

Ratke formula su pensamiento en aforismos y postulados.

a) La enseñanza habrá de impartirse con arreglo al orden y curso de la naturaleza: irá de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.

b) No debe aprenderse más de una cosa a la vez (concentración lineal de la enseñanza), y se repetirá con frecuencia lo aprendido.

c) Aprender, al principio, todo en la lengua materna. Sólo después han de estudiarse las lenguas extranjeras.

d) Ante todo, la cosa en sí misma; más tarde las maneras de ser y usos de la cosa *(No modus rei ante rem)*. Ninguna regla antes del conocimiento del lenguaje.

e) El aprendizaje debe discurrir sin violencia, pues ésta es contraria a la naturaleza. El maestro ha de limitarse a enseñar; la disciplina y la coacción pertenecen a otro funcionario.

f) Uniformidad y armonía en todas las cosas: en métodos de enseñanza, en libros y reglas.

g) Todo por partes, mediante experimento y observación *(Per inductionem et experimentatum omnia).*

h) Sólo las ideas bien comprendidas por la inteligencia, deben ser retenidas por la memoria.

i) Los objetos serán presentados primero en forma compendiosa; más tarde en amplios desarrollos *(Noticia confusa praecedat distinctam).*

Comenio da al realismo su configuración sistemática: abarca lo práctico y lo teórico. Lo primero mediante manuales destinados a la práctica docente; lo segundo, componiendo libros acerca del sentido y fines de la educación. De los primeros destaca el *Orbis pictus* (El mundo ilustrado). De los segundos, la *Didáctica magna,* el completo arte de enseñar todo a todos.

Comenio no se aparta de los fines religiosos. "El último fin del hombre es su felicidad eterna en Dios"... "Las primeras miradas del niño se elevarán al cielo; los primeros movimientos de su mano tenderán hacia lo alto; sus primeros balbuceos proferirán el nombre de Dios y de Cristo". Y todo este impulso de fuerza religiosa brotará de la Biblia: "La Santa Escritura es para las escuelas cristianas el alfa y omega de las cosas."

En la enseñanza de la moral se mantiene en el punto de vista del cristianismo, acentuando el valor descollante de la acción. "La virtud se implanta por actos." Las virtudes son solidarias entre sí; descuidar una significa romper el equilibrio del alma.

Pero Comenio no concibe piedad y virtud (religión y moral) a manera de fines aislados; los vincula sustancialmente con la ciencia en una relación lógica y psicológica: "Todos los hombres están llamados a un mismo destino: la sabiduría, la moralidad, la religión". Tal nexo se expresa claramente en la idea de *pansofía,* o sea el programa de una ciencia universal en sentido cristiano y de ninguna manera polémico confesional.

Esta pansofía no debe ser, como las viejas enciclopedias, meras colecciones de hechos y conocimientos, sino "un árbol que se eleva de sus propias raíces; en virtud de su fuerza inherente se desarrolla en ramas y follaje, y da frutos." El conocimiento es verdadero cuando las cosas son conocidas como son y consiguientemente en la conexión causal según la cual están fundadas en Dios. La conexión universal es una panarmonía, y pueden exponerse las leyes y elementos que constituyen sus fundamentos. Por esto, la enseñanza realista ha de poner primero a la vista lo sensible y, partiendo de ello, descubrir la conexión causal, ir del todo a lo individual.

El programa de la pansofía tiene un fundamento metafísico-antropológico. El hombre es, para Comenio, un *microcosmos*, ello es, un compendio del universo entero. En el hombre está dado, en potencia, el conocimiento del *cosmos*.

5. EL EMPIRISMO PEDAGÓGICO: LOCKE Y HUME.

La pedagogía del siglo XVIII hállase articulada en sus idearios y métodos al gran movimiento de la Epoca de las Luces, al Iluminismo. El rasgo común de esta nueva concepción del mundo y de la vida es el empleo de la razón como única pauta de juicio. Nada que no pueda justificarse *a la luz del intelecto*, nada que no pueda ser *iluminado* por la inteligencia humana, tiene derecho a la existencia. Históricamente considerado, el Iluminismo es la época en que la humanidad de Occidente alcanza su mayor edad, tratando de extender el movimiento científico de los siglos XVI y XVII a una íntegra concepción del mundo, y de convertir la conciencia de *autonomía* de la razón en principio supremo de toda conducta.

Así se explica que se haya cimentado el ideal de una cultura intelectual fundada en el progreso del conocimiento. De ahí sus notas fundamentales: la orgullosa conciencia del espíritu de emanciparse de toda esclavitud tradicional para poder tomar en propias manos el destino de la humanidad, la placentera confianza en un progreso ininterrumpido de libertad, dignidad y felicidad de los hombres, la idea de una

ilimitada responsabilidad en esta obra de la autonomía, y, al mismo tiempo, un anhelo inquebrantable por someter todo lo histórico al examen crítico del intelecto, es decir, Estado y sociedad, economía y derecho, religión y educación, y, al fin, la feliz creencia de una solidaridad en todos los intereses, de una hermandad de todos los hombres sobre el fundamento de esta cultura intelectual siempre creciente.

La filosofía y pedagogía del Iluminismo tiene dos ramas: una insular, empiricista (Locke, Hume...); otra continental, post-racionalista (Leibniz, Lessing...). El italiano Vico es el primer crítico de la corriente iluminista.

Locke (1634-1704) combate a Descartes la teoría de las ideas innatas. Todos los conocimientos, declara, son adquiridos. Gracias a la observación exterior (sensación) e interior (reflexión) el alma *(tabula rasa,* originariamente), adquiere experiencias, que forman el contenido de la educación. La doctrina educativa de Locke es formalista: sobrepasa el aspecto instructivo del aprendizaje. (Cfr. su obra *Pensamientos sobre educación).* Una educación integral, dice Locke, comprende tres vertientes y, consecuentemente, *tres grandes fines:* educación física, intelectual y moral; esto es, vigor físico, saber y virtud. Recordando al poeta latino Juvenal, subraya que "un espíritu sano en un cuerpo sano, es una descripción breve, pero completa, de un estado feliz en este mundo. Al que dispone de ambas cosas le queda muy poco que desear, y al que le falte una u otra cosa será infeliz por ventaja que disfrute por otra parte".

El mérito de David Hume (1711-1776) en la historia de la filosofía de la educación reside en haber llevado a su formulación clásica el empirismo. (Por la sensación, se adquieren las impresiones; por el recuerdo, las ideas.) La educación debe basarse en un proceso psicogenético, cuyas leyes son: semejanza, contraste, contigüidad y continuidad. (Cfr. su *Tratado de la naturaleza humana.)*

La actitud de Hume acerca de la metafísica es negativa; actitud que transplanta en el dominio de la educación. Si un libro de teología o de metafísica, dice, no contiene nada de matemáticas ni de experiencias de hechos, hay que incinerarlo.

6. EL POSTRACIONALISMO FILOSÓFICO: LEIBNIZ Y LESSING. LA ENCICLOPEDIA.

El Iluminismo continental, racionalista, toma la causa de la metafísica, pero tratando de hacerla compatible con la ciencia natural de la época. Así Amadeo Guillermo Leibniz (1646-1716) defiende una metafísica pluralista de acentuado carácter dinámico. El mundo está constituido por infinitas fuerzas inextensas llamadas mónadas. Una de éstas, Dios, preside el Universo. Las mónadas se distinguen entre sí por su capacidad de representación. Cada hombre es una mónada superior. (Cfr. su libro *Monadología.)*

Las mónadas, además, "no tienen ventanas". Entre ellas y el mundo hay una armonía preestablecida. De ahí que para Leibniz la educación sea sólo autoeducación; la cual ha de tener un carácter gradual y perfectible, y, a decir verdad, realizable, como quiera que este mundo es el mejor de los mundos posibles (optimismo extremo).

Otra orientación filosófico-educativa se debe a Teófilo Efraín Lessing (1729-1781), poeta, dramaturgo, filósofo, pedagogo. Esto último sobre todo por su obra *Educación del género humano a través de la revelación divina.* La religión es, para Lessing, la revelación de lo eterno en el tiempo. Es, en otras palabras, la revelación gradual de Dios a los hombres. El individuo ha de ser educado dentro de esta concepción universal de la historia; la que reclama, además, un ideal de tolerancia religiosa, tal como la pregona en su drama *Natan el sabio.*

El Iluminismo también invadió a Francia con buen éxito. Aquí fue representado por *La Enciclopedia* o *Diccionario razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios.* La Enciclopedia asumía una actitud liberal en todos los órdenes. No tomaba partido, por ejemplo, sobre el materialismo y el ateísmo. La dirección materialista estuvo representada por La Metrie, *El Hombre Máquina* (1748). Del círculo del barón de Holbach salió la obra *Sistema de la Naturaleza* (1770), que ha sido considerada como la Biblia del materialismo. Claudio Adriano Helvecio (1715-1771), deriva de esta concepción materialista un extremo optimismo pedagógico. Voltaire (1694-

1778) y Rousseau (1712-1778) ocupan una peculiar posición. Ambos son enemigos del ateísmo, pero tanto más combaten la creencia revelada. "Si no existiera Dios —declara Voltaire— sería preciso inventarle".

7. CRÍTICA DE LA PEDAGOGÍA ILUMINISTA. VICO.

Un poco antes, la doctrina del iluminismo, en general, y de la pedagogía racionativa en particular, habían sido reducidas a justos límites por el gran pensador italiano Juan Bautista Vico (1668-1744). Hay que agradecer a Descartes, dice Vico, que exalte la razón como fuente para adquirir el conocimiento, porque es servidumbre vil estar atado exclusivamente, como enseñan los iluministas, a la tradición y a la autoridad. Pero no tener en cuenta sino al propio juicio y no disponer de otro medio que el método geométrico, esto es demasiado. Es tiempo ya de pasar de estos extremos al justo medio; seguir el propio juicio, pero con alguna diferencia a la tradición, usar del orden, pero el que soportan las cosas.

Además Vico vislumbra nada menos que el método activo de la enseñanza. "Sólo se conoce verdaderamente lo que se hace", dice en sus *Principios de una Ciencia nueva.* Los alumnos no deben recibir pasivamente la verdad, sino entrar en posesión de ella construyéndola por sí mismos. El ideal del conocimiento no lo constituyen las matemáticas. Sobre ellas está el de la historia, pues ésta, por ser creación del hombre, nos pone en contacto con la verdadera y concreta naturaleza humana.

Es un mérito de Vico haber considerado al hombre de manera concreta y no abstractamente como lo hizo el iluminismo, y haber visto que para comprender los orígenes y evolución de la sociedad, es preciso hacerse niños en cierto modo a fin de poder observarse paso a paso desde el mundo de la fantasía al de la razón madura. Puede verse en Vico, el fundador del moderno historicismo, de una nueva idea del hombre como microcosmos. Este no es el mundo físico en miniatura, sino un espejo del mundo histórico.

8. EL NATURALISMO ACENTUADO. ROUSSEAU.

El reconocimiento de los factores naturales en la educación ha sido muy frecuente en la historia. Considerar a la naturaleza como principio y meta de la educación se debe a Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), uno de los grandes clásicos de la historia universal de la pedagogía.

Rousseau se opone con dramático acento al intelectualismo de la Epoca de las Luces, clamando por una concepción originaria y natural de la vida. De la realización de su lema. "volvamos a la naturaleza", espera la rehabilitación del género humano. Pero la lucha contra el *artificialismo* en la vida y en la educación, sólo puede lograrse despertando en el hombre, desde niño, una manera de comprender y valorar la existencia conforme a la *naturaleza.* "Todo sale perfecto de las manos del autor de las cosas; todo degenera en las manos del hombre."

Por naturaleza entiende Rousseau la vida originaria, pura, no influida por los convencionalismos sociales. El hombre natural no es, precisamente, el hombre primitivo prehistórico. La intrínseca naturaleza del hombre, lo propio e innato en él, caracteriza este estado de naturaleza. Ahora bien, en la base de la naturaleza humana, se hallan dos *sentimientos,* que en cierto modo se compensan: el *amor propio* y la *compasión.* La propia razón es un aspecto de la conciencia, menos profunda que la vida emotiva. La función intelectual de la conciencia tiene el oficio de dirigir los impulsos y sentimientos del amor propio (egoísmo) y del amor del prójimo (altruísmo). (Cfr. *El Emilio o de la Educación.)*

Tres son los rasgos que caracterizan al hombre natural: a) amor propio (egoísmo) y amor del prójimo (altruísmo); b) razón que, sin ser omnímoda, se articula a la vida del sentimiento, y c) libertad.

La libertad, empero, tiene a su vez un alto designio: proveer a la felicidad del hombre natural. El hombre feliz no es quien sólo satisface los apetitos momentáneos y pasajeros, pues éstos traen consigo el dolor. La verdadera felicidad reside en la *satisfacción* de elevados goces y en la espontánea realización de la virtud. Presupuesto de la felicidad es no querer lo que está más allá de la propia potencia.

En suma: *esencia e ideal de la educación conforme a la naturaleza es el desarrollo armonioso del amor a sí mismo y del amor al prójimo; la vida en y por una libertad iluminada con la razón, que, al propio tiempo, provea al hombre de una verdadera felicidad.* El individuo que logra elevarse a esta altura realiza la verdadera idea de humanidad. Por ello, la pedagogía tiene ante sí la tarea de instaurar en el niño este supremo propósito.

Rousseau tuvo grandes aciertos: plantea con rigor la idea de la educación humana general, concibe a la educación a manera de un proceso vital, hace del niño verdadero factor de la enseñanza, descubre el principio psicopedagógico de la didáctica activa y funcional, etc.

En revancha de ello, no escapa de la crítica de todo naturalismo: acentúa de manera unilateral el concepto de naturaleza, y correlativamente, pondera de modo deficiente los *bienes de la cultura como fuerzas modeladoras de insustituible importancia.* No existe una naturaleza humana general y abstracta: todo hombre es hombre en y por una comunidad histórica, concreta y temporal. Fuera de una comunidad social no es posible crecimiento anímico, educación humana. El educador es dado, en primer término, como agente de una sociedad histórica, y ésta educa conforme a sus normas y bienes culturales.

Hay más: puntualmente este ingrediente social-histórico del educando, en todas las etapas que recorre, hace de la educación una de las fuerzas modeladoras del propio medio social y cultural. Por ello, aquella deficiencia es tanto más notoria cuanto que Rousseau en su *Contrato Social* discurre sobre la existencia del hombre en sociedad, y en su *Nueva Eloísa* se debate el problema, entre otros, de la influencia de la familia en la educación.

9. EL FILANTROPISMO: BASEDOW, TRAPP, CAMPE, SALZMANN, GUTS-MUTHS.

Rousseau se mantuvo en la teoría pedagógica; no creó institución alguna para realizar su doctrina; la que, por cierto, suscitó una controversia que aún no termina. Incluso la Sor-

bona lanzó el guante al gran Ginebrino. La primera realización de la doctrina de Rousseau, tuvo lugar en Alemania, y no sólo: al llevarse a efecto tan significativo ensayo, el ideario pedagógico se fue enriqueciendo en un sentido humanista. Tomó el nombre de *filantropismo*. El filántropo es el amigo del hombre. Justo: la institución creada por Juan Bernardo Basedow (1724-1790), en 1774 se designó *Philantropinum (Escuela de la Filantropía)*.

Dos años después de fundado el Philantropinum, decía Basedow: "Enviad a vuestros hijos a disfrutar una vida juvenil feliz, con estudios satisfactorios coronados por el éxito. Este asunto no es católico, luterano o reformador, sino cristiano. Nosotros somos filántropos o cosmopolitas. La soberanía de Rusia o Dinamarca no está en nuestra enseñanza y juicio, colocada al lado de la libertad de Suiza... El fin de la educación debe ser formar al europeo, cuya vida puede ser tan sencilla, útil y agradable, como la educación debe hacerlo. Esta educación, por consiguiente, tiene en cuenta las vejaciones y dolores que le aguardan, y le acostumbra al goce cuidadoso del bien... El arte de todas las artes es la virtud y el contento. Pero se han inventado pocos ejercicios de virtud tal como pudieran ser empleados en la educación".

La pedagogía del filantropismo tuvo prestigiosos continuadores. Así se explica su ascendente desarrollo, acreditado por figuras como Kant, Lessing, Euler, Oberlin. De los continuadores de la tendencia filantrópica, hay que mencionar a E. Trapp, J. E. Campe, C. Salzmann, J. Guts-Muths. Este último, siguiendo los pasos de Basedow, organiza la doctrina de la educación física. Los niños no han de jugar sólo para descansar del trabajo escolar. Los ejercicios corporales deben formar parte de su educación general, y se hallan en inseparable nexo con la cultura intelectual, moral y estética de los educandos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Erasmo y Lutero como educadores. Cotejo.*
2. *Influencia pedagógica de Descartes. Monografía.*
3. *Las ideas filosóficas de Comenio acerca de la educación.*

4. *El empirismo pedagógico. Breve monografía histórica.*
5. *Influencia de Rousseau en la posteridad.*

BIBLIOGRAFIA:

1. D. MORANDO, *Pedagogía.* Barcelona, 1953.
2. N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI, *Historia de la Pedagogía.* México, 1964.
3 L. LUZURIAGA, *Historia de la Educación y de la Pedagogía.* Bs. As. 1958
4. F. MAYER, *Historia del pensamiento pedagógico.* Bs. As. 1967.

IV

IDEALISMO Y NEOHUMANISMO

Hacia fines del siglo XVIII ocurre un hecho decisivo en la historia de las ideas: Nace y se consolida la filosofía del idealismo alemán, y, con ella, la pedagogía del neohumanismo, cuya influencia directa se prolonga hasta principios del siglo XX.

1. LA IDEA DE HUMANIDAD.

De todos los ideales educativos dados en la historia hay uno que se repite con frecuencia. Apareció por vez primera en la antigüedad. Es el ideal de la llamada pedagogía humana. A la pregunta "¿a quién debe educarse?" contesta: "al hombre"; a la pregunta "¿qué se debe hacer de él?", dice igualmente: "un hombre".

La respuesta, como se comprende de suyo, es demasiado general. ¿En qué reside, podría continuarse preguntando, la idea de la humanidad? Demócrito la buscó en la resignación de la necesidad reconocida; Platón, en los ideales de la cultura; Aristóteles, en la contemplación del propio conocimiento; Plotino, en la exaltación mística de la belleza; la Stoa, en el equilibrio del dominio propio; los escépticos, en la abstención del juicio.

De todos estos conceptos del ideal humano, sólo la concepción platónica ofrece una fórmula amplia, fecunda, pues los ideales de la cultura son la verdad, la belleza, la bondad... Por eso la pedagogía romana se apresura a condensar este ideal educativo en la noción de *humanistas*, o sea lo que sólo al hombre es dable crear y asimilar. Esta creación peculiarmente humana es la cultura.

El gran mérito de los humanistas del Renacimiento fue el haber renovado la idea de la *humanitas*, poco importa que en un principio haya degenerado esta idea en la idolatría de la lengua, equiparando desde entonces, con manifiesta limitación, los términos "formación literaria" y "humanidades",

y que ya algunos humanistas de la época superaron asignando a la educación un objetivo más comprensivo y práctico.

En el siglo XVIII, el ideal de la humanidad adquiere un sentido más mundano. Llévase a todos los confines de la vida humana. Se quiere comprender al hombre en su integridad, y, partiendo de sus fuerzas y capacidades propias, buscar su más alta perfección: una educación que ponga en armonía cuerpo y espíritu, que desenvuelva a la persona humana en todas sus posibilidades. Esta educación no pretende promover la conducta humana sólo en virtud del bienestar individual. Aspira a completar al hombre como ser sociable. Insiste en motivar la acción del educando en vista, también, del bienestar y dolor de otros. Quiere que cada cual se decida a hacer algo pensando en el servicio que puede significar su conducta para la nación, el Estado, la comunidad, la humanidad en general (humanismo social).

2. LA PEDAGOGÍA POLÍTICA EN FRANCIA: CHALOTAIS, MIRABEAU, TALLEYRAND, CONDORCET, LEPELLETIER.

La educación general humana logra su primera realización en la *pedagogía de la Revolución.* En ella intenta plasmar en la esfera de lo político este ideal humano. En el *neohumanismo* se pretende dar vida a aquel ideal en todas las zonas de la cultura. Con Pestalozzi, penetra la nueva concepción educativa en el pueblo, con tal fortuna, que no tarda en ser llevado el carácter social de su doctrina, a la pedagogía de los dementes, de los ciegos y de los sordomudos, adquiriendo carta de naturaleza la llamada *pedagogía del cuidado social.*

La Revolución Francesa no fue solamente una revolución política; fue una revolución social en el más amplio sentido del término: afectó la vida religiosa, las instituciones económicas, los idearios de la educación. En su proceso destructivo y violento, fue creando las bases políticas de un nuevo concepto de instrucción pública.

Iniciador de la pedagogía política en Francia fue La Chalotais (1701-1783). En su *Ensayo de educación nacional* dice

que el derecho de enseñar corresponde al Estado como uno de sus derechos propios, inalienables e imprescriptibles. Hay más: el bien público exige que se sustituya la enseñanza religiosa por una educación civil que, en definitiva, prepare con éxito para las diferentes profesiones. La enseñanza de las leyes divinas corresponde a la Iglesia, pero la enseñanza de la moral a la escuela pública.

A decir verdad, entre los hombres de la Revolución no hubo, con raras excepciones, teóricos de la pedagogía. La ciencia de la educación no les es deudora de métodos nuevos; no completaron la obra de Comenio, ni la de Locke y Rousseau. Pero fueron los primeros en tratar de organizar, legislativamente, un vasto sistema de instrucción pública. Precisa colocarlos en primer lugar entre los hombres a quienes se podría llamar los políticos de la educación.

Plantean sobre otras bases y justifican con otros recursos ideológicos el problema. Empujados por la doctrina política de la Revolución, consagrada en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano,* piensan que la obra educativa ha de proponerse formar "el hombre" en general.

El Conde de Mirabeau (1749-1791), el Marqués de Condorcet (1743-1794); el Duque de Talleyrand (1754-1838), Lepelletier (1706-1793) y Lakanal (1762-1846). Todos ellos contribuyeron a su manera a forjar el *ideario de la educación política del ciudadano,* fundado en la libertad de enseñanza. Su lema fue: *instrucción universal, obligatoria y gratuita.*

3. EL IDEALISMO ALEMÁN: KANT, SCHILLER, GOETHE, FICHTE, SCHLEIERMACHER, JUAN PABLO RITCHER, HEGEL.

El humanismo pedagógico recibe su fundamentación filosófica en el idealismo alemán, y logra su expresión clásica en la doctrina de Pestalozzi.

Con Kant (1724-1804), el creador del idealismo trascendental, en efecto, la corriente neohumanista toma conciencia de su origen y sentido; y en los discípulos de dicho pensador, experimenta un desarrollo ejemplar en la historia de las ideas.

Kant crea el sistema de la filosofía de la cultura, cuyo *método crítico, o trascendental,* tiene por tarea encontrar *las leyes objetivas y creadoras de la cultura humana,* esto es, las funciones de la conciencia, gracias a las cuales se producen ciencia y arte, moral y religión, economía y derecho, etc. En la *Crítica de la Razón Pura* ofrece Kant la fundamentación lógica del conocimiento científico, al propio tiempo que exhibe los límites de éste y las falacias en que había venido incurriendo la metafísica tradicional en su intento fallido de probar y demostrar la existencia de Dios, la finalidad del mundo y la inmortalidad del alma, problemas que, en rigor, son meros ideales (Ideas, en Kant), inherentes a la naturaleza humana, y que sólo tienen la función orientadora de la conducta.

La segunda obra capital de Kant, la *Crítica de la Razón Práctica* es una reflexión acerca de la conciencia moral del hombre. En ella descubre el filósofo que la buena voluntad procede conforme al *imperativo categórico,* cuya fórmula expresa así: "Obra de tal modo que la máxima de tu querer pueda valer siempre como principio de una legislación universal." Esto supone, por necesaria manera, la autonomía de la voluntad. La libertad es así un postulado moral, del mismo modo que la idea de inmortalidad y la de Dios. La filosofía de la religión es consecuencia obligada de los principios morales. La religión es reconocimiento de nuestros deberes como imperativos divinos. *(La religión dentro de los límites de la mera razón.)*

En la tercera *Crítica,* la *Crítica del Juicio,* dilucida Kant el concepto de finalidad y, en relación con ella, la esencia del arte y de lo bello.

Admirador entusiasta del *Emilio* y del filantropismo, concibe Kant el problema de la educación como el más grave y difícil que tiene ante sí la humanidad. La educación, en efecto, tiene por tarea desenvolver las facultades humanas mediante la propia razón, pero el fin supremo de la pedagogía es la formación del carácter moral que permite cumplir rectamente el destino individual y social del hombre. Los medios conducentes a tan alto propósito son: la *disciplina,* que enseña a dominar las tendencias; la *formación* (Bildung),

que educa conforme a las reglas de la didáctica; la moralización que encamina a la pureza de la conducta; y la *civilización,* que presta seguridad social y experiencia del mundo. La educación no es un problema, es el problema: "El hombre no es otra cosa que lo que la educación hace de él... En la educación se oculta el secreto de la perfección humana".

El hombre se educa por propio y activo desarrollo de la conciencia, poniéndose a sí mismo sus ideales (autonomía) y reconociendo por límite el derecho de los otros individuos a cultivarse también libremente. El *excepcional rendimiento de la doctrina kantiana reside en haber demostrado la espontaneidad creadora de la conciencia y las leyes o principios conforme a los cuales ésta, activamente, se eleva, educándose, a los bienes de la cultura. Con ello da el fundamento filosófico del neohumanismo y las bases epistemológicas de la pedagogía activa.*

Kant representa la conciencia madura de Occidente. Entendió el sentido y alcance de las revoluciones americana y francesa, las cuales dieron el tiro de gracia a las supervivencias feudales y al despotismo de la época. La filosofía posterior tendrá que contar con Kant y aceptar los principios de éste respecto al universalismo humanista, los ideales de paz y la tolerancia religiosa.

El desarrollo del idealismo crítico tiene asimismo su desenvolvimiento pedagógico. Federico Schiller (1759-1805) analiza el concepto de educación estética (Cfr. *Las cartas estéticas),* Goethe (1749-1832) subraya el principio de la individualidad (Cfr. *Años de aprendizaje de Wilhelm Meister);* Juan Amadeo Fichte (1762-1814), dentro de su eticismo, plantea con rigor el problema de la educación nacional (Cfr. *Discursos a la nación alemana);* Daniel Schleiermacher (1768-1834), profundiza en la educación religiosa (Cfr. *Monólogos),* perfilando de paso el concepto de la pedagogía concreta; Juan Pablo Richter (1763-1825) muestra un nuevo camino del optimismo pedagógico (Cfr. *Levana, o tratado de la educación),* y en G. F. W. Hegel (1770-1831) el idealismo toma conciencia histórica de la educación y de su progreso, gracias al movimiento dialéctico de la realidad entera. (Cfr. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas.)*

4. EL NEO-HUMANISMO SOCIAL: JUAN ENRIQUE PESTALOZZI.

La pedagogía de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) auna a su *nuevo principio,* el neohumanismo social, lo mejor de las teorías precedentes. La finalidad de la educación, dice en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos,* es preparar a los hombres para lo que deben ser en sociedad. El individuo entregado al arbitrio de sus instintos naturales no rebasaría el estado de animalidad. Sólo por la obra de la educación se alcanza la naturaleza humana. "Europa ha caído en un error en el problema de la educación. De una parte ha logrado una envidiable altura con las ciencias y las artes; de otro lado, ha perdido el total fundamento de la cultura natural para la mayoría del pueblo. En ninguna parte del mundo se ha encontrado a mayor altura, en ninguna parte se ha hundido tan profundamente. Nuestro Continente se parece a la gran imagen mencionada por el profeta; su cabeza de oro toca las nubes, pero la instrucción popular, que debiera sostener esta cabeza, es inconsistente, como los pies de barro. En Europa la cultura del pueblo ha llegado a ser mero balbuceo, tan fatal a la fe como el conocimiento verdadero; una instrucción de meras palabras, que sólo contiene algunas ilusiones y nos muestra que no puede darnos la reposada sabiduría de fe y de amor, sino por el contrario, nos conduce a la superstición, al egoísmo y a la dureza".

Tanto más importante y necesaria es la educación cuanto que la vida futura, decía Pestalozzi superando el liberalismo de la Revolución Francesa, reclama un Estado de cultura, a diferencia de un poder político que civiliza por la fuerza de la ley. La cultura asocia a los hombres con independencia y libertad, mediante el arte y la ciencia, la economía y la lengua, vale decir, mediante todas las instituciones humanas.

Ahora bien, el hombre tiene ante sí dos grandes objetivos en su vida. El primero es común a todos los hombres, reside en la formación general humana; el segundo reclama una educación para las circunstancias de lugar y tiempo, siempre variable. La formación general humana aspira a la suprema plenitud del hombre, a la más completa humanidad; la instrucción condicionada por lugar y tiempo tiene un carácter

profesional; se satisface con educar a los hombres para el ambiente social dado, para las circunstancias sociales efectivas. "El primer fin comprende la personalidad peculiar del hombre; el segundo muestra su individualidad en la correlación de las fuerzas conformadoras de la profesión, del Estado, de la sociedad, de la iglesia; el primero coincide con el neohumanismo, el segundo sigue la educación de clase y profesión".

Hasta ahora, dice Pestalozzi, la práctica educativa ha equivocado su ruta, limitándose a llenar el alma infantil con oropeles de un saber enciclopédico; no ha percibido la mayor importancia que tiene el desarrollo de las facultades humanas. Y, puntualmente, en el cultivo de estas facultades reside el problema de la educación general humana. Ya los griegos habían fundado en el desarrollo de las aptitudes humanas el problema educativo, pues advirtieron que ellas constituyen lo más originario y fundamental del hombre, su intrínseca naturaleza. La educación general es la educación de la capacidad, el desarrollo y formación de las fuerzas y aptitudes humanas. Por ello, la llama Pestalozzi la *educación elemental (Elementalbildung)*, esto es, de las intransferibles esencias humanas.

La formación humana en su doble vertiente sigue un método, el cual ha de tener una base psicológica y ser orgánico, ello es, incrementar el saber de manera progresiva. En suma: *la educación elemental es el desenvolvimiento natural, espontáneo y armónico de las disposiciones humanas más originarias y esenciales: capacidades que se revelan en la triple actividad de la cabeza, el corazón y las manos, es decir, en la vida intelectual moral y artística o técnica.*

5. TRADICIONALISMO CATÓLICO Y SOCIALISMO UTÓPICO. LA IDEOLOGÍA. DE BONALE, DE MAISTRE, LAMENAIS, MAIN DE BIRAN, DESTTUT DE TRACY.

La pedagogía neohumanista es revolucionaria: acoge en su seno, entre otras reivindicaciones, el movimiento feminista y el postulado de la libertad religiosa. En contra de ella,

resurge en las postrimerías del siglo XVIII y principios del XIX, una corriente tradicionalista de raigambre católica, seguida del significativo movimiento del socialismo utópico.

El tradicionalismo defiende de manera explícita y vigorosa la tradición revelada. Nace en Francia a fines del siglo XVIII, pero pronto se difunde por toda Europa. Madame de Staël (1766-1817) dice en su obra *De l'Allemagne* que la historia humana es una progresiva revelación de la verdad religiosa. Por su lado, René de Chateaubriand (1769-1848) trata de mostrar en su libro *Génie du Christianisme* que la iglesia católica representa la tradición de la humanidad.

El tradicionalismo católico tiene rasgos románticos. La concepción romántica de la vida defiende la tradición. Al paso que el iluminismo opone tradición e historia y considera la historia como la crítica de la tradición, esto es, el conocimiento y eliminación de los errores y de los prejuicios que la tradición transmite y hace aceptar sin discusiones, el romanticismo tiende a considerar a la historia misma como tradición, es decir, como un proceso donde se consolida y transmite en el curso del tiempo lo que la humanidad conquista. Esto se debe a que el romanticismo considera la historia del hombre como la realización o manifestación progresiva del Infinito, o sea, del principio que los filósofos designan como Yo Absoluto, Dios, Autoconciencia, Razón, Humanidad, etc.

El tradicionalismo se hace excesivamente teocrático a principios del siglo XIX, con los ultramontanos. Estos luchan en favor de una mayor potestad de la Santa Sede, incluso dentro de las fronteras de los gobiernos civiles. (Ultramontano, más allá de los montes). Por ello los ultramontanos defienden los Estados creados o aceptados por la Iglesia y rechazan con vigor toda revolución.

La tradición, para ellos, se manifiesta de la mejor manera en la Iglesia y el Estado. Incluso la fe se funda en la tradición, sostienen de Bonald y de Maistre. Luchar contra estas dos instituciones es culpa, error y pecado. Desde este ángulo juzgan como yerro y extravío a la Revolución Francesa y sus consecuencias todas.

De los ultramontanos, Lamennais, tocando un extremo, termina por ser condenado como hereje. Redacta entonces su libro *Las palabras de un creyente* (1834), en donde apela

por una comunidad religiosa exenta de tiranía. En su *Ensayo sobre la indiferencia en materia de religión* mantiene su crítica del individualismo. A la razón individual opone la razón común, una especie de intuición de las verdades fundamentales, común a todos los hombres, que sería el fundamento de la fe católica.

Maine de Biran (1766-1824) da otro giro al tradicionalismo. Lo vincula de íntima manera a la corriente sensualista de la ideología. El francés Antoine Desttut de Tracy (1754-1836) dio nombre y concepto a esta doctrina. Enseña en su libro *Elementos de Ideología* que todas las actividades del hombre tienen como fuente única la sensación. Memoria, juicio, voluntad y sentimiento, en suma, todas las ideas se derivan de la sensibilidad. La filosofía ha de buscar esta explicación; por ello, debe llamarse ideología.

Por su parte, el socialismo francés (Saint-Simon, Fourier, Proudhon), así como el socialismo inglés (Roberto Owen), perciben las graves consecuencias que trae consigo un régimen económico de libre cambio, tal como lo enseña la política liberalista: y, aunque las críticas que dirigen a dicho sistema son utópicas, preparan una importante revolución en el dominio de las ideas. Roberto Owen (1771-1859), un ético social, llega a asociar a la crítica, consideraciones de orden pedagógico. Su obra *Una Nueva Constitución de la Sociedad Humana,* está compuesta de "cuatro artículos acerca de la educación del carácter humano para dirigirlo en el desarrollo de un plan que perfeccione paulatinamente la situación de la humanidad"; y el francés F. N. Babeuf (1760-1793) ve en la educación el camino y objetivo del socialismo universal.

6. EL SISTEMA DE LA TEORÍA EDUCATIVA: JUAN FEDERICO HERBART.

Mientras en estos anos la filosofía social en Francia y en Inglaterra discurría por los caminos del reformismo pedagógico, en Alemania J. F. Herbart (1776-1841) continuaba erigiendo el edificio de la teoría educativa.

Herbart construye el primer sistema de la teoría educativa, el primer ensayo que explica y fundamenta la compleja realidad educativa. Desde los temas de la didáctica es-

didáctica especial, hasta las cuestiones de los objetivos filosóficos y de las relaciones de la educación con la vida y la sociedad, todo tiene su pertinente acomodo en un cuerpo de doctrina. (Obra fundamental: *Pedagogía general derivada del fin de la educación.)*

El concepto fundamental de la pedagogía, es la educabilidad *(Bildsamkeit),* esto es, la ductilidad y plasticidad del hombre para conformarse a cierto modo de vida regida por fines *moralmente valiosos.* Por ello, la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. "Aquélla muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos." La tarea de la educación reside en formar el carácter, que en la lucha de la vida debe mantenerse inquebrantable, y no, precisamente, por la fuerza de la acción externa sobre la persona, sino merced a una resuelta y clara actitud moral. "Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente." Herbart ha enfatizado en el problema moral la importancia decisiva del *asentimiento gozoso* en la decisión de la voluntad. Las apreciaciones y valoraciones por íntima y placentera inclinación (en su lenguaje, "representaciones estéticas") comprenden a la vez lo digno, lo bello, lo moral, lo justo; en una palabra, lo que agrada en su estado perfecto, después de una contemplación perfecta. En conjunto, cinco ideas definen con rigor este carácter moral de la formación humana: *a)* La *libertad interior,* vale decir, la libertad resuelta y gozosa para querer el bien. *b)* La *plenitud de valores,* que propende a la realización de nobles objetivos, cada vez en mayor número. *c)* La *benevolencia,* o sea querer el bien del prójimo. *d)* La *justicia,* esto es, dar a cada quien lo suyo y *e)* La *equidad,* recompensa y reparación adecuadas.

A estas cinco ideas o virtudes corresponden, sucesivamente, cinco ideales sociales: una sociedad de hombres libres, un sistema de bienes culturales, una comunidad jurídica, un sistema de ideales y un régimen de recompensas y salarios equitativos.

La formación del *carácter* no es la formación de cierta *facultad del espíritu,* tal vez de la voluntad. Herbart rechaza la doctrina de las facultades del alma. Es erróneo con-

siderar el alma humana como un agregado de facultades. La vida psíquica es, para Herbart, un mecanismo de representaciones. Con tal concepto se aproxima no poco a la filosofía mecanicista de la Epoca de las Luces.

Sentadas estas bases, fija Herbart los términos del problema teorético de la pedagogía: el *carácter moral, fin de la educación, se alcanza por la instrucción, la disciplina y el gobierno.* La instrucción (del latín *in-struo,* edificar en) es el círculo de ideas que se van construyendo en la conciencia del educando, gracias al hecho de la apercepción. Conforme al mecanismo de la psique, dichas representaciones son modificables y determinan, en definitiva, la conducta y el obrar del hombre. Mas la conducta y la acción humanas son las más claras manifestaciones del carácter. Por tanto, la instrucción tiene un fin educativo: la verdadera instrucción es *instrucción educativa.* La instrucción en el mero sentido de información no contiene ninguna garantía para contrarrestar los defectos y la influencia de los existentes grupos de ideas, que son independientes de la información recibida. Pero la educación debe adueñarse de estas ideas, puesto que la clase y grado de ayuda que la instrucción puede proporcionar a la conducta, depende del dominio que tiene sobre ellas.

7. DOS POSTPESTALOZZIANOS: FROEBEL Y DIESTERWEG, Y UN CRÍTICO: EL PADRE GIRARD.

La influencia de Pestalozzi se deja sentir en los primeros años de la actividad pedagógica de Herbart; pero con el tiempo, el sistema herbartiano se va emancipando de tal influjo. No obstante, las ideas pestalozzianas acaban por fundirse con nuevos pensamientos de Herbart, dando lugar a una creación propia y original.

No ocurre lo mismo con otros pedagogos de la primera mitad del siglo XIX. Aunque todos ellos poseen rasgos característicos, su relación con Pestalozzi es ostensible, a pesar de la influencia lateral que reciben de la pedagogía de la época, particularmente de Herbart. Por continuar la obra de Pestalozzi, bien que en libre relación con él, pueden ser llamados post-pestalozzianos.

La aplicación de las ideas de Pestalozzi a la educación de los párvulos, es obra de Federico Froebel (1782-1852). En ello reside el rendimiento perdurable de este ilustre pedagogo, que ha creado nada menos que los "Jardines de la Infancia" (los *Kindergarten).* (Cfr. su libro *La educación del hombre.)*

Froebel parte de la concepción del mundo de los filósofos idealistas especulativos. El mundo es un complejo orgánico movido por un impulso vital, una multiplicidad de seres que se renuevan sin cesar, conforme a una ley espontánea que se identifica con Dios. El alma humana participa de esta naturaleza cósmica; en ella se revela esta tendencia creadora de la existencia. "La vocación del hombre, considerado como inteligencia racional, es dejar obrar su ser manifestando la acción de la Divinidad: revelar a Dios en su exterior, esto es, verificar la Ley universal: adquirir los conocimientos de su verdadero destino con toda la libertad y espontaneidad".

Adolfo Diesterweg (1790-1886) expresa y realiza el nuevo giro que iban exigiendo las circunstancias de la época a la pedagogía social iniciada románticamente por Pestalozzi: con profunda claridad, llega a ver Diesterweg que la acción política es inseparable de la enseñanza popular. (Cfr. su libro *Educación general y educación escolar.)*

Para provocar este viraje en las ideas pedagógico-sociales, busca sólido apoyo en los grandes teóricos de los tiempos modernos. "El primer postulado de su doctrina es la *naturalidad.* Diesterweg concibe al hombre como un organismo vivo, nacido con disposiciones y tendencias que impulsan al desarrollo y que han de ser despertadas por el arte de la educación. Pero junto a esta base general y humana, todos los alumnos poseen una diferencia peculiar y racional; dependen de su ambiente y de los influjos de su época, y por ello, el segundo postulado exige la *culturalidad* de la educación. A éste se añade el tercer postulado del *desarrollo armónico* de todas las disposiciones corporales y espirituales.

El fin de la educación es "la autoactividad al servicio de lo verdadero, bello y bueno", o, como también dice, de la "humanidad, noble virilidad, virtud". El método de enseñanza es el diálogo desarrollador que se enlaza con la intuición (uso de los sentidos; marcha del todo a la parte; desarrollo de lo abstracto desde lo concreto; referencia de las ideas a las representaciones intuibles).

Pestalozzi había destacado la función del lenguaje en el proceso educativo. El padre Girard (1765-1850) convierte en centro de enseñanza dicha asignatura, transformando profundamente la didáctica de ella.

En su obra *Curso educativo* desenvuelve con más amplitud el principio de la *educación por el lenguaje*. Las primeras lecciones de gramática son al mismo tiempo lecciones de cosas. Nombrando el niño cosas, animales y personas, relaciones y actos, adquiere la noción gramatical del sustantivo y adjetivo, del verbo y la preposición. Paralelamente, se despertará el juicio científico y estético del niño. El propósito permanente de la educación, en fin, es la cultura moral. Todas las materias de enseñanza a través de la formación lingüística, deben convergir en el desarrollo de la conciencia ética. Dentro de tal rigorismo, no tiene incluso empacho en hablar de una *aritmética y geografía morales*. Puntualmente, la crítica de Girard a Pestalozzi alude a la mayor importancia que éste de hecho concede a las matemáticas sobre las humanidades.

8. LA PEDAGOGÍA CATÓLICA DESDE FINES DEL SIGLO XIX. OTTO WILMANN.

La pedagogía católica ha continuado su obra desde fines del siglo XIX. Se propone establecer un nexo cada vez más poderoso entre enseñanza y concepción católica de la vida. La educación, dice F. de Hovre, no se concibe como una simple adaptación al medio, a manera de un afinamiento exterior del desarrollo físico y de formación de la inteligencia. La educación se refiere, además, y fundamentalmente, al fuero interno del hombre: "Mira la transformación interior del hombre, su iniciación en la verdad total, su incorporación a la comunidad eclesiástica, su comprensión de la verdadera jerarquía de valores de la vida, su cultura interior, su salvación, su acatamiento a Dios. El niño está aureolado con el nimbo del ejemplo: 'Si no os hacéis como niños, no entraréis en el reino de Dios'. Las almas escogidas se dedican a la obra educadora; educar se convierte en empresa ético-religiosa, en la que intervienen los mayores bienes del mundo: el alma del niño, la eternidad, la verdad cristiana, la Iglesia, Dios".

Tres ideas orientan principalmente la pedagogía católica: a) *Teocentrismo.*—Dios debe ser alfa y omega de la educación. "Es contrario al espíritu católico —dice R. Guardini— hablar mucho de personalidad, de autoeducación, etc. Con ello el hombre constantemente remitido a sí mismo, gravita alrededor de su propio 'yo', y olvida las miradas libertadoras hacia Dios"; b) *Cristocentrismo.*—La figura de Cristo —Camino, Verdad y Vida— es el centro de la educación religiosa. Por consiguiente, la imitación de Cristo es la ley de toda verdadera educación; c) *Eclesiocentrismo.*—Sólo a través de la Iglesia puede acercarse el hombre a Cristo, y por ende, a Dios.

De las importantes figuras de esta pedagogía (Félix Dupanlop, Don Bosco, el cardenal J. H. Newman, J. L. Spalding) sobresale Otto Wilmann (1839-1920), cuyo gran acierto reside en haber llevado a la pedagogía el principio histórico-orgánico de la cultura. Las creaciones del espíritu (religión, arte, moral, ciencia, lenguaje...) son estructuras vivas, dice el eminente pensador; seres orgánicos con historia y dotados de un principio vital y desenvolvimiento propios.

El centro de gravedad de la vida del espíritu, se hace radicar en la vivencia religiosa. "Por la religión iníciase, ante todo, el hombre en la conciencia de los bienes ideales de la vida; la religión es cuna de la ciencia, del arte, de las costumbres, del derecho. Si estos bienes siguen su normal evolución, estas conquistas de la razón investigadora, creadora y operante guardan su conexión con la religión".

Wilmann es un pedagogo social moderado. "El cometido de la doctrina de la educación y de la formación no puede ser abarcado enteramente si no se tienen en cuenta los puntos de vista individual y social y si no se otorgan sus plenos derechos, al mismo tiempo, a la riqueza y a la profundidad del factor individual y la extensión de los complejos sociales e históricos.

"Educación y formación siempre fueron a la vez transmisión y adaptación...; claro que puede considerarse la relación entre dos individuos cómo principal objeto de la educación y de la formación, pero siempre que no se olvide que, además, la relación entre dos generaciones constituye una ligazón real de capital importancia".

9. POSITIVISMO Y EVOLUCIONISMO. COMTE, SPENCER, J. S. MILL.

La pedagogía católica ofrecía un contenido renovadamente especulativo en toda Europa. Contra el intento de cualquier forma de especulación se desarrolla en los mismos países una filosofía que clama con vehemencia por los hechos, por lo positivo.

La filosofía del positivismo y la del evolucionismo han tenido innegable influjo en la pedagogía en general y en la filosofía de la educación en particular. Tales movimientos han forjado sus sistemas pedagógicos en oposición inclusive a los neohumanistas de la época, pero vinculándose a las ideas reformistas del socialismo utópico.

Augusto Comte (1798-1857) es el fundador del positivismo. Su gran propósito es promover una reforma de la sociedad humana, bien que partiendo de la ciencia, no de las creencias. Su lema dice: "saber para prever, prever para obrar"; de un saber científico, que se limite, como tal, al estudio de los hechos y de las relaciones permanentes de éstos (las leyes), esto es, de una ciencia positiva; pues hablar de las primeras o de las últimas causas de las cosas, es engañoso.

Según Comte, la humanidad ha pasado por tres estados sucesivos: el *estado teológico,* durante el cual el hombre explica los fenómenos por la intervención de agentes sobrenaturales (fetichismo, politeísmo, monoteísmo); el *estado metafísico,* en el que todo se explica por entidades abstractas, como son las nociones de *substancia, causalidad, finalidad de la naturaleza,* etc.; en fin, el *estado positivo o real,* en donde gracias a la observación de los hechos, de lo *positivo (lo puesto o dado)* la inteligencia trata de descubrir las leyes.

Comte afirma que las *ideas gobiernan el mundo* (intelectualismo) y que la reforma social logrará su objetivo cuando en la lucha se unan, a la filosofía positivista, el proletariado y el movimiento de la emancipación de la mujer. La evolución del saber determina la transformación social a través de los siglos. La sociedad ha evolucionado, conforme al progreso de la ciencia, de un estado sacerdotal de *base militar,* pa-

sando por una forma de gobierno en que predominan los *legistas,* a una etapa *industrial y positiva.*

La clasificación de las ciencias indica tal desarrollo del saber humano: matemáticas, astronomía, física, química, biología, sociología. Esta jerarquía posee también un orden lógico que va gradualmente de las ciencias más abstractas a la más concreta y compleja, la sociología. Justamente esta última ciencia, fundada por él, suministrará las leyes-clave de la reforma social y pedagógica. (Cfr. su *Curso de filosofía positiva.)*

La *religión de la humanidad* es el culto rendido a los grandes hombres, a los muertos ilustres, que ocupan el más alto rango en el *Gran Ser,* esto es, la unidad de todos los hombres. La moral positivista es esencialmente social y altruista. Su imperativo exige del hombre vivir para el prójimo.

El ideal cientificista pedagógico se fue suavizando al correr del tiempo. Se llegó a ver que en los grandes hechos históricos interviene decisivamente la vida emotiva del hombre. De esta suerte, la reforma social acabó por concebirse en esta fórmula: *el amor como principio, el orden como base, el progreso como fin.*

Comte advirtió a la postre las limitaciones del intelectualismo. Reconoció el valor del principio emocional en la filosofía y en la educación. Herbert Spencer (1820-1903), en cambio, acentúa hasta el extremo la importancia de la ciencia en las tareas educativas. "La ciencia, dice, sólo la ciencia, será la maestra de la educación futura; mejor que cualquiera otra disciplina, ella responde a las exigencias de la vida y constituye para las facultades una excelente formación". (Cfr. su obra *La educación intelectual, moral y física.)*

El fundamento de la pedagogía spenceriana es el evolucionismo, próximo, en no pocos puntos, a la filosofía de Comte, pero en relación con la doctrina de la descendencia de las especies, de Carlos Darwin (1809-1882). Consiste en un proceso de integración, merced al cual lo disperso se une (evolución simple), acompañado las más de las veces (evolución compuesta) de un proceso de diferenciación que trae consigo un producto más heterogéneo, respecto al punto de partida. La evolución es un cambio gradual y continuo de un organismo, de una institución, de una doctrina.

Las ciencias sólo conocen esta realidad en evolución, que es relativa y condicionada. Lo *Absoluto,* lo Incondicionado, jamás podrá conocerse *(agnosticismo).* El saber conducirse en la vida es la finalidad suprema de la educación.

John Stuart Mill (1806-1873), lógico y economista, se pronuncia por un empirismo radical. Reconoce el fundamento positivista de las ciencias, y, de ahí, saca pensamientos de reforma social. En materia de educación se eleva a la idea de una ciencia de los caracteres humanos, con base psicológica y social. La llama *etología* (de *ethos,* carácter), y ha de suministrar los fundamentos de una instrucción liberal. (Cfr. su *Sistema de la lógica deductiva e inductiva.)*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Las convicciones educativas de Kant.*
2. *La filosofía de Hegel en relación con sus ideas educativas.*
3. *La filosofía social de Pestalozzi.*
4. *Cotejo entre la filosofía de la educación de Pestalozzi y la de Herbart.*
5. *Comte, Spencer, Mill. Semejanzas y diferencias.*

BIBLIOGRAFIA:

1. E. P. LAMANNA, *Historia de la filosofía.* IV. Bs. As. 1969.
2 M. F. SCIACA, *El problema de la educación.* Barcelona, 1962.
3. F. MAYER, *Historia del pensamiento pedagógico.* .Bs. As. 1967.
4. J. MORANDO, *Pedagogía. Historia crítica del problema.* Barcelona, 1968.

SIGLO XX. (DIRECCIONES ACTUALES)

Por cuanto concierne a la filosofía de la educación, en el siglo XX tiene lugar, como en otros dominios, un movimiento variado e intenso. El incremento y desarrollo de los conceptos filosófico-pedagógicos supera en mucho los de otras épocas, heredados, por cierto, a beneficio de inventario. Sin embargo, en más o menos ofrecen las nuevas doctrinas un denominador común de tres constantes: una referencia obligada a la pedagogía de la acción, un examen reiterado de los aspectos sociales e incluso socialistas, y la consideración inexcusable del desarrollo prodigioso de la tecnología, que, iniciada con el maquinismo, en el siglo XIX, se ha convertido hoy en el punto de arranque de una nueva era de la historia universal.

La inicial de estas corrientes es la renovación del materialismo iniciado por la escritora sueca Ellen Key, con tan radicales pretensiones reformistas, que suele ser conocido bajo el nombre de *pedagogía revolucionaria.*

Paralelo a él, corre el movimiento de las *escuelas nuevas,* que muy pronto se trueca en la vigorosa corriente de la *pedagogía de la acción,* con sus grandes teóricos (Dewey, Kerchensteiner) y sus métodos activos y de reforma (Decroly, Montessori, Winnetka, etc.). Tal movimiento logra dilatadas repercusiones. Inclusive la doctrina de *la educación física e higiénica,* llega a ser tributaria de esta nueva corriente educacional.

El notable desarrollo de los estudios psicológicos ha promovido, por otra parte, una cuidadosa consideración biopsíquica del hecho educativo (Stern, Claparède) llevando adelante los progresos de la *pedagogía experimental,* iniciada en el siglo XIX, gracias a Fechner, Wundt, Binet, Lay y Meumann.

Contra la doctrina mecanicista e individualista se produce también, a la vuelta del siglo, un movimiento en favor de

una *concepción social de la educación* (Natorp), que muy pronto, bajo el signo de las ideologías de la época, toma los perfiles de *pedagogía socialista* (Pinkevich).

La llamada *pedagogía filosófica,* a saber, la que subraya la idea de que todo sistema pedagógico presupone cierta concepción del mundo y de la vida y que, por ende, viene a fundarse en definitiva en la filosofía, concebida ésta como una teoría de la cultura y de la existencia, tiene destacados representantes en los movimientos de la *pedagogía de la vida* (Dilthey) y del *historicismo trascendental* (Gentile), así como en la *pedagogía cultural de los valores* (Spranger, Cohn) y de la *personalidad* (Gaudig).

Al lado de éstas, en fin, nacen y se desenvuelven tres importantes movimientos: la pedagogía existencial (Flitner), el reconstruccionismo (Brameld), la pedagogía analítica (Feigl) y el estructuralismo (Piaget).

En punto a realizaciones, en lo que va recorrido del siglo XX, se han puesto en práctica diversos sistemas de educación pública acordes con las ideologías políticas reinantes en cada país, pero tratando de unificar la enseñanza. Asimismo se advierte un movimiento renovador en la práctica educativa a tono con la era tecnológica de la época.

1. LA RENOVACIÓN DEL NATURALISMO. ELENA KEY, L. GURLITT, E. SCHARRELMANN Y B. OTTO.

La pedagogía en el siglo XX se inicia con un movimiento revolucionario en ideología y concepción de la vida. El insospechado progreso de las ciencias, con el consiguiente desarrollo de la técnica y del maquinismo, pareció a muchos pensadores un peligro inminente que amenazaba con oprimir lo original y espontáneo de la esencia humana. Saturados de la filosofía romántica de la época (Nietzsche), protestan contra la mecanización de la vida y de la cultura, y vuelven sus ojos a Rousseau, el "Padre de la pedagogía revolucionaria".

A ejemplo del gran Ginebrino, estos revolucionarios del siglo XX no se dirigen a los círculos de técnicos. Su grito apasionado quiere ser oído por la humanidad entera. "Exponen su ideología como utopías, pero en la esperanza de que se realizarán y que pueden apresurar ese advenimiento; nos ofre-

cen una pedagogía del futuro y cuando se les acusa de utópicos se consuelan pensando que cada progreso que pensadores y descubridores han anunciado, fue considerado una utopía hasta que se logró la realización". (O. Boelitz y J. Grünwald.)

Con Elena Key da principio este movimiento. En su libro *El siglo de los niños* hace ver que las "reformas aisladas en la escuela moderna no significan nada, entre tanto no sirvan para preparar conscientemente la gran evolución que derrumbe la totalidad del sistema existente sin dejar una piedra sobre otra. Como que necesitamos un diluvio en la pedagogía del que sólo se salvarán en el arca Montaigne, Rousseau y Spencer y la nueva literatura sobre psicología infantil".

El destino de la humanidad pende siempre de las nuevas generaciones. Cuando éstas produzcan fuertes y geniales personalidades (Nietzsche) lograrán cambiar el giro de la historia. Por ello precisa tener clara conciencia de la "santidad de la generación". En el niño dormita el porvenir de la vida; en sus tiernos brazos se juega siempre el futuro de la humanidad. En el nuevo siglo la educación del niño debe estar en el centro de todos los problemas sociales.

Luis Gurlitt (1855-1931) en su libro *La educación natural* propone una doctrina que llamaría pedagogía naturalista, si este nombre no sugiriese la idea de un nuevo sistema y, por consiguiente, no predijese la suerte fatal a que todo sistema está condenado. No se trata de eso, sino de una educación fundada en el respeto a la naturaleza. No faltará quien diga que queremos resucitar el sistema de Rousseau refutado por la experiencia. La vuelta a la naturaleza es una paradoja. Es imposible implantar una educación que, en vez de favorecer el progreso, desconozca las conquistas de la civilización y las combata. Lo único que se pide es que cada individuo pueda desenvolverse libremente con arreglo a su naturaleza y dentro de la gran corriente de la evolución nacional y humana.

Enrique Scharrelmann (1871-1940) es representante de la pedagogía de la vivencia. Esta, dice, es base y corona de la enseñanza. "Vivencia es algo más que ver, contemplar y observar". La vivencia en cuanto se realiza es aquello que ha pasado a ser parte de nuestra existencia, que influye en nuestra conducta entera. (Cfr. su obra *Pedagogía vivida.)*

Con ello se aleja de la didáctica tradicional. La forma usual del estudio ha de ser la *conversación libre* de los niños, pues por este medio la enseñanza se convierte fácilmente en experiencia vital, y "la vivencia propia más sencilla tiene mayor valor que todos los tomos de la sabiduría leída".

Bertoldo Otto (1859-1933) obtiene del principio del naturalismo consecuencias fructíferas en su libro *Reformas de la Escuela.* Comparte con Scharrelmann el pensamiento de la instrucción ocasional, pero en torno de los postulados de una *enseñanza globalizada* que proceda conforme a la *evolución natural del lenguaje infantil.* Según ésta, el lenguaje de los niños debe ser estudiado y clasificado conforme a su edad, y la enseñanza escolar debe darse en él para llegar poco a poco al lenguaje normal y literario.

2. LA PEDAGOGÍA DE LA ACCIÓN. PRAGMATISMO (JAMES, DEWEY) Y PEDAGOGÍA DEL TRABAJO (KERSCHENSTEINER).

La pedagogía romántica y naturalista de Rousseau había acentuado ya que la educación es un crecimiento natural de dentro afuera, esto es, autodesarrollo. El neohumanismo, por su parte, completando el concepto de la educación negativa ("la mejor educación es aquella en la que interviene menos el maestro"), extrajo con Pestalozzi todas las consecuencias positivas del principio idealista de que la conciencia humana es actividad y creación. Más tarde, Herbart trató de encontrar con sus "pasos formales" del aprendizaje la ley de tal autodesarrollo, y vino a descubrir la unidad del proceso educativo en la conocida fórmula de la "educación por la instrucción", bien que con un acento intelectualista, que combatió poco tiempo después la psicología experimental, con Wundt a la vanguardia, en beneficio de una concepción voluntarista.

Con tal valiosa herencia se encuentra la pedagogía del siglo XX. Partiendo de ella no sólo profundiza en la concepción dinámica de la conciencia y de la conducta humana; también saca de ahí consecuencias prácticas y metódicas insospechadas.

Rasgo común de la pedagogía contemporánea es dicha concepción del hombre a manera de una energía activa y creadora. Desde este punto de vista, la pedagogía en el siglo XX es pedagogía de la acción. Pero suele reservarse el nombre de *pedagogía activista* para aquellas direcciones que se han ocupado particularmente de estos principios, o han derivado de ellos consecuencias afortunadas.

Antes que nadie ha comprendido la importancia práctica de estas ideas el psicólogo americano William James (1842-1910), co-fundador (con Pierce) de la corriente filosófica del *pragmatismo*. Para esta doctrina, el conocimiento humano y la ciencia se explican por los servicios que prestan a la conservación de la vida. La verdad del conocimiento no es, como quiere la filosofía tradicional, una relación objetiva de lo real con lo ideal, sino aquello que fomenta la vida, lo prácticamente eficaz en la existencia, cuanto guía y conserva la acción *(pragma)*.

En su obra de carácter pedagógico *Charlas a los Maestros,* concibe la educación como un proceso vivo que permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las más diversas circunstancias. "Nuestra educación significa poco más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, en el trato social".

El gran teórico del pragmatismo es John Dewey (1859-1952). Es el primero que con honda visión opone a la pedagogía herbartiana de la "educación por la instrucción", la idea activista de la "enseñanza por la acción" *(learning by doing),* pues sólo la acción manual e intelectual, promueve la experiencia, y la educación no es otra cosa que una continua reconstrucción de la experiencia.

Los términos del problema educativo son dos: la naturaleza peculiar del niño y ciertos objetivos vitales, ciertas ideas, creencias y valores, en suma, cierto tipo de cultura encarnado en la experiencia madura del adulto. La mejor educación consiste en la adecuada acción recíproca de estos dos términos. No existe conflicto entre la vida infantil y la experiencia adulta, dice Dewey al plantear el problema de los programas de enseñanza.

Hay que convertir la experiencia adquirida en *instrumentos* o *medios* destinados a promover el mantenimiento de la vida. Por ello, es un propósito ciego educar sin tener en cuen-

ta las circunstancias externas o internas que hacen necesarios e idóneos dichos instrumentos de vida. Para decidir realmente del valor de una experiencia, precisa conocer su finalidad, el uso que se hace y se piensa hacer de ella. De ahí la urgencia de plantear el problema de la educación tomando cuenta rigurosa del *medio y evolución sociales.*

Respecto a los objetivos de la educación, Dewey patrocina los ideales de una *democracia social.* "Sólo un inteligente sistema de educación pública, puede combatir la diferencia de fortuna, la existencia de grandes masas de trabajadores no preparados, el desprecio por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que ponga en condiciones de salir adelante en la vida." La doctrina de John Dewey es una *pedagogía pragmática, instrumentalista, psicogenética, social y democrática.* (Cfr. su *Pedagogía y Filosofía.)*

En Alemania, la pedagogía activa nació en la doctrina y práctica de Jorge Kerschensteiner (1854-1932). A diferencia de Dewey, los antecedentes del pedagogo alemán se hallan en el neohumanismo y, particularmente, en Pestalozzi.

El punto de partida de la doctrina de Kerschensteiner es su concepción anti-intelectualista y creadora de la enseñanza: a la "educación memorista" opone "la escuela del trabajo". Esta última, en efecto, trata de obtener con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, al servicio de un carácter cívico.

La educación puede considerarse desde dos aspectos: como "proceso" y como "estado". Como proceso, es la educación el hecho por obra del cual el hombre penetra en el mundo de los tesoros culturales (ciencias, arte, religión, derecho, lengua, economía, industria, etc.). La educación como estado es el grado o nivel formativo de cada cual, la disponibilidad, unión y orden múltiple de las funciones anímicas desarrolladas por medio de los bienes de la cultura.

La educación como proceso es un tomar posesión de valores y fines culturales. Los bienes culturales son comunes a todos y son el producto de la sociedad, pero el acceso a los valores y bienes es individual. Es preciso conducir a cada cual, con sus propios talentos, a los valores comunes. La manera más segura de suministrar esta ayuda es despertar en el educando el gusto por el trabajo colectivo, que, a su vez, servirá para prepararlo en su futura profesión.

La verdadera y más fecunda formación se adquiere cuando el sujeto asimila los bienes culturales mediante un esfuerzo activo, en el cual toma clara conciencia de los *objetivos y rendimientos* de su acción, cuando realiza un esfuerzo por sí mismo, dirigido a la producción, sea espiritual o manual. Este concepto pedagógico del trabajo contiene también un claro designio ético y social. No todo trabajo es valioso; lo es sólo el socialmente valioso: el que ennoblece al individuo como miembro de una comunidad de hombres benevolentes, (Cfr. *El concepto de la escuela del trabajo.)*

Dentro de los teóricos de la pedagogía de la acción, también hay que mencionar, entre otros, a H. Heussmann y P. Oesterreich y su doctrina de la "escuela productiva", a Eduardo Claparède, quien introduce el concepto de *educación funcional,* y a H. Ferrière en su denodado empeño por crear la *escuela nueva internacional,* con un resuelto sentido pacifista.

3. PEDAGOGÍA SOCIAL (P. NATORP), PEDAGOGÍA SOCIOLÓGICA (E. DURKHEIM) Y PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA (B. RUSSELL).

La vertiente social del hecho creativo es objeto de amplia y minuciosa consideración en el siglo XX. A ello contribuye la rica tradición pedagógica del problema y el poder cada vez mayor que alcanzan desde el siglo XIX las masas frente a los intereses del individuo aislado. Como es natural, el enfoque del tema no siempre se orienta por un propósito rigurosamente científico. No pocos pensadores mezclan de continuo en los problemas de la pedagogía social, ideologías políticas o convicciones religiosas, que oscurecen, más que aclaran, tan importantes cuestiones.

El más alto exponente de la pedagogía social es Pablo Natorp (1854-1924). La aparición en 1898 de su libro *Pedagogía Social* (Teoría de la Educación de la Voluntad sobre la Base de la Comunidad) significa una época en la historia de la pedagogía. Como uno de los filósofos más destacados del primer cuarto del siglo, representa Natorp, junto con Hermann Cohen, la dirección más fértil del movimiento neokantiano: la Escuela de Marburgo. Su obra constituye en con-

junto un excepcional sistema de la fundamentación de la pedagogía, entre toda la rica literatura pedagógica del presente. Así se explica la influencia teórica y política del profundo pensador: es uno de los titulares de la escuela unificada, inspirador de la Constitución de Weimar y del movimiento juvenil alemán, propulsor de la "escuela de trabajo", etc.

Una pedagogía que no parta de lo social, equivoca el camino desde un principio. "El concepto de la pedagogía social significa el reconocimiento capital de que la educación está socialmente condicionada en todas sus direcciones esenciales; y, a la recíproca, una organización verdaderamente humana de la vida social está condicionada por una educación conforme a ella, de los individuos que la componen".

Pero la pedagogía debe tomar en cuenta a la totalidad del hombre, y, *eo ipso,* la totalidad de la cultura. Mas como la filosofía es la teoría de la cultura, o sea la doctrina de los valores (verdad y belleza, bondad y justicia, salud y utilidad) —que son los objetivos de la educación—, el fundamento de la pedagogía no reside sólo en la ética y la psicología, como propuso Herbart, sino en todas las ramas de la filosofía: lógica, ética, estética, filosofía de la historia... Finalidad de la educación es la unanimidad de nobles objetivos realizables de acuerdo con las aptitudes de los hombres insertos en la sociedad.

Otra dirección de la corriente es la llamada pedagogía sociológica, de raigambre positivista. (A Augusto Comte se le considera el fundador de la sociología). En esta dirección sociológica es el francés Emilio Durkheim *(Educación y Sociología)* el más notable representante. "La educación, según este sociólogo, es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado".

La educación, en otras palabras, es la socialización metódica de las nuevas generaciones; gracias a ella, la sociedad perpetúa su propia existencia. Ahora bien, como la sociología es la ciencia de la sociabilidad humana, esta ciencia debe determinar no sólo los medios de la educación, sino también señalar los objetivos reales del proceso pedagógico.

Durkheim rechaza asimismo el supuesto antagonismo entre sociedad e individuo. "Lejos de oponerse, estos términos se implican mutuamente. El individuo al querer a la sociedad se quiere a sí mismo. La acción de éste por medio de la educación no tiene por objeto disminuirlo o desnaturalizarlo, sino, por el contrario, engrandecerlo y hacer de él un ser verdaderamente humano".

La pedagogía inglesa enfatiza los fines democráticos de la educación (J. L. Kandel, B. Russell). Kandel declara: "El desafío a la democracia es claro: es un desafío que pide más educación, pero una educación cuyo fin debe ser ofrecer un ambiente para el florecimiento de la personalidad: la autorrealización del individuo en la mayor medida posible de sus capacidades. Este florecimiento sólo es posible en un ambiente de libertad. No puede desarrollarse en un ambiente que está reglamentado, estandarizado y dirigido a la producción en masa, un ambiente que amortaja la individualidad y la personalidad en una camisa de un solo color para reflejar un espíritu de un color solo. Pero el desarrollo de la libertad personal pide insistentemente la realización de la responsabilidad para aquellas ideas e instituciones democráticas y liberales que son la única garantía de la libertad". *(Conflicting Theories of Education.)*

A su vez, declara B. Russell: "Lo que quiero que se entienda es que el sistema educativo que debemos aspirar a implantar en lo futuro, es el que da a cada niño una oportunidad para obtener lo mejor que existe. El sistema de educación debe ser democrático, aunque este ideal no sea inmediatamente asequible... Y al hablar de educación y democracia es muy importante hacerlo con toda claridad. Sería desastroso insistir en un nivel absurdo de uniformidad..."

4. LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA. MARX, ENGELS, LENIN, MAKARENCO.

Lo que hoy se llama pedagogía socialista, viene del materialismo histórico fundado por Carlos Marx (1813-1883) y Federico Engels (1820-1895). A decir verdad, ni uno ni otro escribieron especialmente sobre pedagogía, pero es induda-

ble que el marxismo posee una doctrina en torno del hombre y de la formación de éste.

El hombre es actividad, actividad real; es, ante todo, producción de sí mismo; se transforma. El proletariado mismo es una realidad dialéctica, como tal, transformable, superable; defínesela como la negación de la clase capitalista, su antítesis, pero como ella, será negada, suprimida, a su turno, en la nueva etapa, ya inmediata, la de la *sociedad sin clases.* En ésta, las circunstancias humanas serán muy otras. Las creaciones de la cultura tomarán inéditas modalidades, acaso una completa autonomía. Entonces, dice el marxismo, se habrá operado el "salto a la libertad". Ya no habrá, como de suyo se comprende, expoliadores ni expoliados.

La antropología marxista, tiene, ante todo, un carácter dialéctico. No es una doctrina abstracta. En la sociedad capitalista, la tarea del hombre es propugnar la ruptura con la *enajenación humana,* ello es, con el régimen que pondera al hombre en orden de cosas, de mercancías. La ética marxista es, por ello, una *antropología revolucionaria.* Pero esta liberación no es un acto arbitrario: requiere un proceso en donde el proletariado, para lograr su meta, ha de tener una diáfana conciencia de lo que se puede hacer en cada momento. La antropología marxista es, también, por ello, una *ética de clase social* (ética proletaria, humanismo proletario). Ello es: otra será la tarea en otra etapa histórica, y, consecuentemente, otro el juicio de valoración moral. La ética marxista se considera pues, como una *ética concreta.* El "salto a la libertad" significa que, al advenir la sociedad comunista, el hombre ya no estará sujeto a las condiciones de vida existentes en el sistema actual de relaciones. La camisa de fuerza del capitalismo habrá envejecido en su uso opresor.

De aquí se sigue el concepto y tarea de la educación. Esta es una actividad ligada a la aptitud de trabajo productivo del educando. La educación es, en efecto, una superestructura. Depende de las condiciones económicas de una sociedad. Tanto el concepto intelectualista de la pedagogía, como el espiritualista son falsos. Frente a éstos, hay que postular el concepto dialéctico-materialista de la educación.

Pero la educación es, dentro de sus límites, un factor; y, por ello, tiene una tarea en la sociedad capitalista. De inmediato, hay que propugnar una *educación de clase social,* dan-

do conciencia de las injusticias humanas. Por esta vía ha de iniciarse una *educación revolucionaria,* que tomará en cuenta, salvando toda clase de utopías, un carácter manual, técnico. "Trabajo y educación, decía Marx, irán unidos y, por tanto, se perfila para las generaciones venideras una educación técnico-multilateral".

En el siglo XX se ha ido construyendo el sistema de la pedagogía socialista. En esta tarea han laborado, entre otros, R. Seidel, P. P. Blonsky, W. Lenin, E. Pistrack. Del grupo, sobresale Anton Semionovich Makarenco (1888-1939), "el pedagogo del comunismo". La escuela debe ser una comunidad ("un colectivo") al servicio de la producción real de bienes económicos. El fin de la educación reside en incorporar al educando a la vida de la colectividad comunista (Cfr. su obra *Banderas sobre las Torres).* La pedagogía de Makarenco es un tipo de *autoritarismo social de orientación productivista.*

5. LA PEDAGOGÍA DE LA VIDA. DILTHEY, FRISCHEISEN KÖHLER, LITT.

Otro giro toma la actual pedagogía de la vida. Nace, es cierto, como reacción y protesta contra las formas de la existencia de nuestro tiempo, pero con irrevocable vocación de autonomía. "La vida parece desarraigada, destrozada, mecanizada. Un racionalismo todopoderoso asfixia el sano sentimiento corporal y las fuerzas en floración del espíritu y de la fantasía. Todo lo irracional suprasensible, metafísico, religioso, está amenazado de desaparición; todo lo creado, natural, parece muerto; lo moral está cristalizado en formas vacías. Ahora bien, de esta miseria anímica se eleva cada vez más vigoroso un nuevo humanismo. Este exige un hombre nuevo y un renacimiento de la cultura. Aspira a pasar del mecanismo a una configuración orgánica de la vida; del intelectualismo unilateral a una aprehensión plena de todas las fuerzas humanas; de la desmembración y descomposición de la vida a la totalidad vital. Vuelve a la naturaleza y a lo popular originario y sano. Opone "la libertad a la necesidad, la totalidad a la parcialidad, lo creador a la reproducción constante, la plenitud de formas al esquematismo conceptual"

(Litt). En una palabra, quiere restituir sus derechos a la vida plena. Como guías de este nuevo humanismo hay que citar ante todo a Federico Nietzsche, Paul de Lagarde, Langbehn, Dilthey, Simmel y, algo más tarde, a Keyserling y Spengler".

Justo: W. Dilthey (1833-1911) funda el problema de la educación en esta idea de la comprensión de la vida o existencia humana. La pedagogía pertenece al grupo de las *ciencias del espíritu,* a saber, las ciencias que exploran por el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (arte, religión, filosofía, moral, lenguaje). La *psicología interpretativa* enseña el camino para analizar y revivir la estructura de un individuo o de una época cultural; incluso las acciones recíprocas de los individuos entre sí y las ordenaciones sociales y culturales, por ejemplo, la economía, el derecho, son comprensibles en su evolución y sentido histórico.

La educación es el influjo mediante el cual los adultos tratan de conformar la vida espiritual de los seres en desarrollo. La vida del espíritu es la vida de la creación cultural: en ella radica toda la grandeza y dignidad del hombre. Educar quiere decir *vivificar,* esto es, espiritualizar, hacer que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu.

Por eso, el único medio de influir eficazmente en la conciencia del ser en formación, es el de comprender con hondura la naturaleza cambiante del joven, su ruta histórica, su destino. Mas, como cada época tiene su forma de vida, su peculiar estructura espiritual, no es posible una pedagogía derivada de un fin general y uniforme de la educación.

El fundamento radical de la teoría pedagógica se halla en la filosofía como *hermenéutica* de las concepciones del mundo y de la vida. Hay más: "la última palabra del filósofo... es la pedagogía. La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre. Esta actitud es la expresión necesaria de la filosofía de la vida nacida en el terreno de las ciencias del espíritu, para la cual es imposible separar una teoría 'pura' meramente espectadora y afirmativa, de la vida diaria. La filosofía desarrolla necesariamente la voluntad de actuar y coincide así en su última intención con la pedagogía". *(Fundamentos de un sistema de pedagogía.)*

Dos pensadores han desarrollado esta pedagogía de la vida: Max Frischeisen Köhler (1878-1923) y Teodoro Litt (n. 1880). Para el primero, la pedagogía se ocupa de investigar cómo de hecho se realizan los valores de la cultura en las distintas concepciones del mundo y de la vida. En su obra fundamental de carácter pedagógico *Formación y Concepción del Mundo,* indica que existen diversas clases de pedagogía: la empírica, la normativa, la especulativa y la pedagogía como ciencia del espíritu. La primera quiere obtener leyes naturales de la educación partiendo de la naturaleza empírica del hombre. La segunda se propone fijar normas e ideales a la educación. La pedagogía especulativa se afana en descubrir las razones metafísicas o teológicas del hecho educativo. En fin, la pedagogía como ciencia del espíritu reconoce la relatividad histórica de la educación, y se contrae a *interpretar* el proceso educativo para descubrir su validez temporal respecto a los fines e ideales, pero reconociendo la estructura óntica del mismo proceso como función vital de las sociedades. Este carácter vital de la educación ha sido expuesto ejemplarmente por Teodoro Litt *(Posibilidades y Límites de la Pedagogía),* quien auna el pensar dialéctico de Hegel y la fenomenología de Husserl, con la hermenéutica de Dilthey.

6. LA PEDAGOGÍA DEL ACTUALISMO HISTÓRICO. GENTILE, LOMBARDO RADICE, CODIGNOLA.

La pedagogía de la vida es historicista. También lo es la pedagogía del acto (del actualismo) de Juan Gentile (1875-1944), bien que de otra orientación. Gentile postula un activismo absoluto: lo real no es lo pensado (lo ya hecho), sino lo que el espíritu hace en continua creación, radical actualidad.

En efecto, la existencia es devenir, historia. En cada uno de los actos vividos, el hombre realiza ésta o aquella forma de vida. Cuando el hombre progresa (por ejemplo, enriqueciendo su acervo de conocimientos científicos o ampliando el horizonte de sus experiencias estéticas), se ciñe la conciencia de éste a la vida del espíritu, que no es otra cosa que la marcha ascendente de la cultura humana. "La educación es for-

mación, desenvolvimiento o devenir del espíritu, y puesto que el espíritu consiste en devenir, quien dice educación dice espíritu y nada más". *(Sumario de Pedagogía general.)*

La pedagogía como teoría de la educación averigua cómo el hombre se supera a sí mismo, cómo pasa de un estadio cultural a otro de más amplias y elevadas perspectivas. Pero la filosofía, como reflexión sistemática sobre el espíritu, indaga precisamente las leyes con arreglo a las cuales el espíritu crea nuevos bienes en todos los dominios de la cultura (nuevos conocimientos en la ciencia, nuevas experiencias en el arte, principios más justos en el derecho, instituciones más útiles en la economía). Pedagogía y filosofía son, en la fuerza del término, una misma cosa.

Gentile afirma la autonomía del desenvolvimiento del educando, quien no debe sentir al maestro como autoridad extraña a él, sino como ley de su misma conciencia, reconociendo en él, un mejor él mismo. En el momento en que tiene lugar el acto educativo, maestro y discípulo no están en interdependencia externa, sino que se funden en una misma actividad de conciencia engendrando conjuntamente un momento nuevo de vida, en el cual se educa, no sólo el educando, sino también el maestro.

El espíritu es la ley progresiva de la historia del devenir humano; nunca se petrifica definitivamente en una de sus creaciones. Los errores individuales, los errores históricos sólo son errores cuando se han superado, vale decir, hasta el momento en que un hombre o un pueblo se eleva sobre sí mismo conforme a la ley del avance cultural. Por ello, la educación es historia progresiva, marcha ascendente hacia la plena humanidad. El niño que comprende un principio astronómico (la doctrina de Copérnico, por ejemplo), no hace sino *revivir* aquella hazaña intelectual que realizó el creador de tal principio, al superar la antigua doctrina de Ptolomeo. La educación es la historia conforme a la ley del progreso, conforme al devenir del espíritu. Esta ley, pues, ilumina el camino de la humanidad; está en la vida, pero impulsa fuera de sí, hacia adelante, a estadios de vida cada vez más elevados. No está más allá de la vida, no es trascendente a ella.

La pedagogía de Gentile es humanismo histórico. "Matemático o sacerdote, economista o médico, poeta o barrendero, el hombre, que es un fragmento de humanidad, es intolerable.

Queremos las matemáticas, pero en el hombre; se desea la religión, la economía, la poesía, todo, pero en el hombre".

En este orden de pensamiento, José Lombardo Radice y Ernesto Codignola han llevado la pedagogía actualista de Gentile a realizaciones de indiscutible mérito, no sólo por nuevos desarrollos filosóficos, sino también de orden práctico.

7. LA PEDAGOGÍA DEL EXISTENCIALISMO. W. FLITNER, VAN CLEVE MORRIS, R. HARPER.

El existencialismo (Heidegger, Jaspers, Sartre...) asegura que la existencia humana, individual y concreta, aquí y ahora, es la sustancial tarea de la filosofía. En esto se diferencia de la filosofía anterior que había hecho de las ideas y de las esencias el centro de su reflexión (esencialismo).

La existencia o vida humana es, en primer término, actividad, acción. Existir es elegir entre diferentes propósitos u objetivos: es irse haciendo el hombre a sí mismo. La existencia no es un estado, sino un permanente llegar a ser. La existencia humana no tiene una naturaleza ya hecha como las cosas, sino que tiene que irse creando a sí propia, no es un estático ser, sino un constante llegar a ser; no es un resultado, sino un permanente proyecto.

El hombre trata de llegar a ser algo, ello es, una esencia; pero ha partido de su mero existir, de cero. Se quiere llegar a ser médico, porque no se es; amar a aquella mujer, cambiar de nacionalidad... Puntualmente por no contar con esencia dada, el hombre tiene que decidir lo que va siendo, gracias a un acto de libertad. Existir es estar comprometido a elegir, a llenar la existencia con esencia. El hombre, así, se va caracterizando a sí mismo, se va definiendo. Fue arrojado al mundo, y, perdido, tiene que encontrarse. Este encuentro existencial es posible, empero, por un acto de profunda duda que sacude su ser, un acto de angustia, para decirlo en una palabra. Al hacerlo realiza su *existencia auténtica.*

La pedagogía del existencialismo no enseña que la educación es un proceso encaminado a mostrar lo efímero y fragmentario de la existencia, provocando en el hombre un acto de angustia ante la nada y descubrir por esta vía la interio-

ridad e intimidad del hombre. Este autodescubrimiento que es ya un filosofar, lleva implícita la conciencia de responsabilidad y revela el carácter temporal de la vida, así como su ineludible término, la muerte.

El *educando*, por su parte, como creador de su propia esencia, tiene que hacerse cargo de sí mismo. La libertad es presupuesto ontológico de su crecimiento integral, el cual ha de verse a la luz de su personal destino. El educando es, dicho en otro giro, a quien se le debe hacer el creador de su esencia.

A su turno, el *educador* es sólo un suscitador del yo: quien despierta al alumno a la conciencia de responsabilidad, de la finitud, de la muerte, mediante una sostenida preocupación de sí propio. El educador no modela al niño y joven, pues no puede decidir su esencia; pero sí habrá de espolearlo en obsequio de su autenticidad y originalidad personales.

Por todo ello, ya puede entenderse lo que es el *método* en la pedagogía existencialista. Este no es nada extraño al educando: es vida, existencia, un encuentro dramático entre alumno y maestro. Acaso el método socrático sea un antecedente de este camino existencial; pero sólo ello, pues contra toda doctrina que reconoce el valor de generalidades, el existencialismo hinca sus raíces en lo individual-concreto.

El educando es un "ser para sí"; su dignidad es personal, y, aunque mundo y prójimo le sean inseparables, centro y fin de su vida es su propia existencia. La existencia banal, en cambio, quiere hacer del educando un "ser en sí", ello es, algo impersonal, algo igual a todos, algo ya hecho y resuelto de antemano. Por ello, la pedagogía existencialista se propone hacer surgir y mantener la conciencia de la condición problemática en el educando.

La pedagogía de la existencia cuenta con destacados pensadores: entre otros, W. Flitner *(Pedagogía sistemática)*, Van Cleve Morris *(Existencialism and Education of 20th Century Man)*, R. Harper *(Importancia de la existencia y su reconocimiento para la educación)*.

8. LA PEDAGOGÍA CULTURAL DE LOS VALORES. J. COHN.

Quien se halla dentro del historicismo, cualquiera que sea el signo de éste, toca en su entraña la cultura humana. Esta

es un producto de la historia. Los pedagogos orientados en la dirección historicista son pedagogos de la cultura. Sin embargo, suele reservarse el nombre de pedagogía cultural para aquellas direcciones que conciben el hecho de la educación como la realización de valores culturales, en oposición a las doctrinas que no acentúan todo lo debido la importancia central de la cultura en el proceso educativo, como, por ejemplo, la pedagogía parcialmente orientada en el psicologismo.

La pedagogía anterior, en efecto, disponía enseñanza y aprendizaje con arreglo al criterio de las facultades del alma o de los estados de conciencia. Para ella existía educación intelectual, de la memoria, de la voluntad, de los sentimientos; así, aisladamente consideradas estas facultades o aptitudes.

La pedagogía cultural, con su doctrina de la idea unitaria, estructural, del hombre, ordena los contenidos del aprendizaje en función de los territorios de la cultura. Habla de una formación científica, estética, moral, cívica, económica; y reconoce que en cada una de estas formas de vida interviene el educando íntegramente. No hay cultura cívica sin clara inteligencia del saber; no se da auténtica formación científica sin firme voluntad de verdad. El arte supone una adecuada representación del objeto.

Jonás Cohn (1869-1947), partidario de la Escuela filosófica de Baden, desarrolla esta pedagogía cultural de los valores. La Escuela de Baden (Windelband, Rickert, Bauch...) hace centro de su doctrina la idea de valor. Para ella, la filosofía es una teoría de los valores.

Según Cohn, el hombre se educa en la medida en que se apropia bienes culturales, en cuanto hace suyos lengua y derecho, ciencia y arte, moralidad y religión. Pero como todo hombre nace y se desarrolla en una comunidad histórica determinada, en un ambiente en que los miembros que constituyen ésta poseen una peculiar manera de valorar la vida y la existencia, esto es, cierta concepción del mundo, la educación tiene objetivos concretos en cada lugar y tiempo, el educando ha de ser educado para ser miembro autónomo de las comunidades culturales históricas a las que pertenezca.

Sobre este principio plantea Jonás Cohn un admirable *sistema de pedagogía en los marcos de una teoría de los valores.* Desde luego, señala las relaciones entre ciencia de la educación y filosofía. Puesto que la educación depende de la con-

cepción total de la vida, es decir, de la opinión total sobre el valor y sentido de la vida humana, y este problema de valor es propio de la filosofía, la pedagogía depende esencialmente de la filosofía no debiendo entenderse esta dependencia en el sentido de que sea suficiente que la pedagogía acepte algunas normas filosóficas. Al contrario: toda su estructura ha de basarse en la filosofía y en esta estructura ha de encuadrarse todo lo que no sea filosófico. (Cfr. su libro *Pedagogía fundamental.)*

9. LA PEDAGOGÍA DE LOS TIPOS CULTURALES. EDUARDO SPRANGER.

La pedagogía de la cultura tiene en Eduardo Spranger otro conspicuo representante. Spranger se halla influido a la vez por Dilthey y por la filosofía neokantiana de los valores. Llama espíritu objetivo u objetivado a los bienes de la cultura que ha producido el hombre a lo largo de la historia. Algunos de estos bienes son visibles o materiales como los instrumentos de la técnica, los bienes económicos, las obras de arte; otros poseen un carácter ideal, como las verdades científicas, las reglas de la moral, las creencias religiosas. Esencial en este espíritu objetivo es la aptitud que posee para despertar una intención educativa, que, precisamente, permite mantener vivo dicho espíritu.

Pero la educación no es mera transmisión de bienes culturales. No cabe duda: el sabio, el artista, el fundador de religión, descubren formas de vida que el hombre de capacidades medias no hubiera ni siquiera sospechado. Pero en éste también se manifiesta la ductilidad creadora. El hombre se educa a medida que se eleva a las formas de vida del espíritu. En la asimilación de los bienes culturales el educando reitera el mismo proceso que hubo de recorrer quien, por vez primera, forjara el inédito bien de la cultura. "La educación, dice Spranger, es aquella actividad cultural dirigida a la formación esencial personal de sujetos en trance de desarrollo. Se verifica en las sustancias de valor auténticas del espíritu objetivo normativo autónomo (voluntad ético-ideal de cultura) en el sujeto".

Desde cuatro puntos de vista ha de ser considerado el hecho educativo: el ideal de la educación, la educabilidad, el educador y la comunidad educativa. El primero es el estudio del espíritu objetivo en cuanto fija los bienes de la educación; no es nada abstracto. Histórica y estructuralmente se ofrece en tipos culturales. De ellos los más salientes son: el hombre teórico, el estético, el social, el político, el religioso. También hay tipos mixtos.

Las reflexiones sobre la educabilidad competen a la psicología como ciencia del espíritu.

Tocante al educador, Spranger ha forjado una fina caracterología al respecto. Ve en el maestro un peculiar tipo social. "La doble emoción que en lo íntimo del educador se agita es eso: amor a los valores ideales y amor al alma a tientas. Ve por modo inmediato en los valores auténticos objetivos, fuerzas informadoras que pueden provocar el crecimiento del hombre y ve en el alma —y lo estimula— el anhelo de esos valores".

10. LA PEDAGOGÍA NOOLÓGICA. R. EUCKEN, G. BUDDE.

En vivo nexo con la pedagogía de la cultura se halla una dirección de la filosofía de la educación que deriva del pensamiento de Rodolfo Eucken (1846-1926). Se le llama la *pedagogía noológica,* conforme al libro del mismo nombre escrito por su discípulo Gerardo Budde.

La noología (de *nous*, espíritu) es la doctrina de las creaciones culturales del espíritu. Este, a decir verdad, no es la psique, cuyas funciones son estudiadas por la psicología empírica. En la historia se manifiesta la vida del espíritu por sí como una nueva realidad. El espíritu, el proceso de vida, que existe por sí mismo, autónomo, crea por propio esfuerzo una nueva existencia, transforma la situación encontrada produciendo un nuevo y superior orden en las cosas. Este es el grado noológico, el de la vida espiritual o del mundo en acción: el mundo creado por la "persona", el mundo de la verdad, de la libertad, de los ideales; digamos, el mundo del espíritu objetivo, de la cultura (religión, moralidad, arte, etc.).

El método noológico permite, según Eucken, una captura directa de las creaciones del espíritu: es una comprensión de

la vida humana en su desarrollo creador. Dicho método pone de manifiesto que el hombre, al participar en la vida del espíritu, se va transformando en su realidad íntima. (Cfr. *Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo.)* Lo espiritual es el reino de los valores superiores, los cuales no son rígidos, inmutables, sino vida activa que se crea ininterrumpidamente, realizándose así como participación de la persona.

Ante esta realidad del espíritu se impone una consecuente educación. La educación ha de realizar este grado noológico. Por eso, Eucken clamaba en una de sus últimas obras *(Para la reunión de los espíritus)* porque el hombre sea educado, ante todo: "no para objetivos externos; tampoco para la sociedad humana, sino para sí mismo, elevándolo a una personalidad autónoma y a una individualidad espiritual".

Gerardo Budde es el discípulo más próximo de Eucken. En su *Pedagogía Noológica* desenvuelve el pensamiento del maestro, haciéndolo compatible con los métodos activos de nuestro tiempo, ante todo con la Escuela del Trabajo.

11. LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD. H. GAUDIG, K. KESSELER, M. SCHELER, H. FREYER.

La filosofía de Eucken despertó en muchos el interés por el tema de la persona humana, cuya consideración y reconsideración ha llevado a una filosofía personalística y, tras ella, a una pedagogía de la personalidad apoyada en la doctrina de los tipos culturales.

La idea de tipo cultural, en efecto, ayuda a introducirse en las peculiaridades de la persona humana concreta. Esta, a decir verdad, es una individualidad real, viviente, asimiladora de bienes culturales. Reconocer la índole propia de cada hombre en su concreta existencia cultural, es tarea de la pedagogía de la personalidad. Esta comprende en relación constitutiva al individuo y a la totalidad de la cultura. La idea de personalidad, dice Wickert, nos conduce centrípetamente a lo profundo de nuestro ser y nos eleva centrífugamente por encima de nosotros. Estudia, de un lado, el microcosmos del individuo; de otro, el macrocosmos de la vida cultural, que actúa sobre los diversos dominios vitales.

Inspirado en Eucken, Hugo Gaudig se incorpora a la pedagogía de la personalidad. Dice en su obra *La escuela al servicio de la personalidad en formación:* "La personalidad significa estructuración ideal de la vida, significa la lucha por los valores supremos, pero al mismo tiempo, también, el esfuerzo interior y aquella tensión íntima, permanente, que va unida con la aspiración a la estructura vital ideal. Personalidad es un principio de suprema actividad. Escuela, maestro y comunidades educativas deben favorecer la formación de la personalidad del niño".

Dentro del mismo cuadro de pensamiento, Kurt Kesseler en un ensayo *Pedagogía sobre fundamento filosófico,* sistematiza la doctrina. Destruyendo y construyendo al par, se ocupa este pensador, ya del método de la pedagogía y de las relaciones de esta disciplina con las otras ciencias y con la vida, ora de los principios ontológicos del hecho educativo, ora de la preparación del maestro y de las funciones de toda comunidad educativa.

La pedagogía de la personalidad recibe un vigoroso incremento, en fin, con las ideas de Max Scheler (1874-1928) y Hans Freyer (n. 1887), filósofo y sociólogo el primero, sociólogo y filósofo el segundo.

Partiendo de su antropología, asegura Scheler que la cultura es una categoría del ser no del saber. "La formación cultural *(Bildung)* es la acuñación, la conformación del ser total humano; pero no en la forma de una estatua o de un cuadro —aplicando el cuño a un elemento material— sino modelando una totalidad viviente en la forma del tiempo, una totalidad que no consiste nada más que en fluencias, procesos, actos". (Cfr. *El saber y la cultura.)*

Por su parte, Hans Freyer concibe la educación como una categoría del espíritu objetivo, a manera de una relación social fundamental. Toda la vida psíquica, según Freyer, consiste en actos que están centrados individualmente, que parten de personas. "Ahora bien, lo que se forma en la educación no son actos, ni series de actos, ni aptitud para los actos, sino la persona que se halla ante y sobre toda la vida actual: en esto se basa la posibilidad de una formación independiente de la actualidad. Es educada una unidad vital personal no tanto cuando se sabe o hace lo que tiene sentido objetivo, sino cuando ella misma es lo que tiene sentido objetivo. En la edu-

cación, la persona misma se convierte en forma objetiva espiritual, es decir, con sentido.

Diferenciamos claramente —dice— entre un saber que es, en efecto, firme, pero que se halla en la conciencia intelectual como un cuerpo extraño, y un saber que está en relación con toda la personalidad; o entre una capacidad que es en efecto segura, pero que se ha adquirido como un buen adiestramiento, y una capacidad que ha llegado a ser una formación orgánica. En el primer caso se posee algo, en el segundo se ha llegado a ser algo. Sólo en este caso se trata de un proceso de educación o formación". *(Teoría del espíritu objetivo.)*

12. LA PEDAGOGÍA ANALÍTICA. D. J. CONNOR, CH. HARDIE.

La filosofía analítica es una filosofía de sello metodológico. Su tarea es analizar el lenguaje tratando de verificar si el significado de éste corresponde al uso empírico que se hace del mismo. De ahí que se le llame también *empirismo lógico* o *positivismo lógico*. Su meta es eliminar las confusiones lingüísticas, tan comunes en la filosofía tradicional, y defender así el sentido verificable de los términos.

Por ello, esta filosofía se concibe y practica como una *terapia*, es decir, como una cura: la cura o la liberación de las confusiones lingüísticas, que es también la cura y la liberación de los problemas filosóficos en cuanto se admite que todos o casi todos esos problemas nacen de confusiones lingüísticas, esto es, de un uso de las formas lingüísticas que no es el propio del lenguaje corriente.

Como actividad terapéutica, la pedagogía analítica trata de resolver los problemas educativos mediante un análisis del lenguaje. Así, primero, trata de depurar y precisar los conceptos claves como los de los fines de la educación, las nociones de experiencia, habilidad, carácter, desarrollo, educador, educando, método, etc. Dentro de este cuadro de ideas, las categorías pedagógicas reciben nuevas precisiones, dicen los analistas. El educador tiene el fecundo cometido de disciplinar la mente del alumno, haciendo que adquiera destreza en la técnica de la verificación de los juicios. El educando, por su parte, es un redescubridor de conocimientos, en la medida

en que va adquiriendo el método científico. La didáctica se contrae fundamentalmente a suministrar las técnicas de la verificación, ello es, los métodos de la observación, análisis estadístico, experimentación, definición, etc.

En segundo lugar, la pedagogía analítica quiere suministrar normas prácticas en la enseñanza: ilustrar científicamente al educando contra el oscurantismo, hacerle distinguir entre conocimiento y valoración; entre actitudes ideológicas y actitudes religiosas, así como en técnicas adecuadas relativas al aprendizaje y organización escolares.

Daniel J. Connor en *An Introduction to the Philosophy of Education* e Isabel Scheffler en *The Language of Education,* 1960, ofrecen importantes aplicaciones al pensamiento analítico a la pedagogía. Por su lado, Ch. Hardie en su libro *Truth and Fallacy in educational Theory* polemiza en favor de la doctrina analítica.

13. EL RECONSTRUCCIONISMO. TEODORO BRAMELD.

Una actitud diferente asume el reconstruccionismo, que en muchos aspectos se inspira en el pragmatismo, pero que se aparta de él por su carácter revolucionario. Su creador es el profesor Teodoro Brameld (Cfr. su obra *Bases Culturales de la Educación,* 1961), de la Universidad de New York.

La pedagogía construccionista se diferencia del pragmatismo en que es una doctrina revolucionaria, dicho en toda la fuerza del término. La educación no es vista sólo como acción, *pragma,* sino como acción transformadora. Toda la educación se ve desde un proyecto social-revolucionario de vida, ello es, desde el futuro. El hombre es un ser prospectivo; tiene una tendencia a construir un mundo mejor, una existencia en donde queden eliminados el hambre y las enfermedades y en donde cada hombre se culturalice al máximo. En términos pedagógicos, el educando es un ser para el futuro y el educador es un director de proyectos reales y revolucionarios.

La didáctica construccionista está al servicio de modelos de vida futura. Por ello, su principio es "resolver problemas reales"; lo que quiere decir que la mejor didáctica es la que plantea los problemas serios en que actúa el educando resolviéndolos mediante la experiencia. El verdadero saber para el

construccionismo es el saber que "funciona", el que es operante en la experiencia.

14. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA. VÍCTOR GARCÍA HOZ Y SU GRUPO.

Una versión integradora de la pedagogía personalística ha sido concebida en España recientemente por el pedagogo Víctor García Hoz (1911-...) y sus discípulos. El mérito de la nueva corriente reside no sólo en su comprensiva fundamentación filosófica, que recoge y organiza las ideas fecundas existentes sobre el tema, sino también en el intento, en vías de realización, de la significativa teoría. Se la llama *educación personificada,* y ha sido resumida en un código que consta de principios fundamentales y de principios metódicos y de organización educativa.

He aquí los principios fundamentales de dicho código, que constituyen su cañamazo filosófico, por así decirlo: "El fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona como principio consistente de actividad que se manifiesta a través de las notas de singularidad, autonomía y apertura, cada una de las cuales presenta sus peculiares exigencias. Posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal. Estímulo permanente para la capacidad creativa de cada escolar. Estímulo de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio. Autonomía. Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa. Autonomía real y responsabilidad social de los centros educativos. Apertura. Unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación. Apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social".

15. ESTRUCTURALISMO Y PEDAGOGÍA. LEVÍ-STRAUSS, FOUCAULT, PIAGET.

La última dirección filosófica, por cierto de carácter metódico, es el estructuralismo. Este, a decir verdad, es una manera de encarar las realidades contemplando los elementos de ellas desde una perspectiva de totalidad. La estructura es una trama formal de elementos solidarios.

Aunque la idea, en rigor, no es nueva, adquiere carta de naturalización gracias sobre todo a Claude Leví-Strauss (Cfr. *Antropología estructural)*, Michel Foucault (Cfr. *Las palabras y las cosas)* y Jean Piaget (Cfr. *El estructuralismo)*. En la actualidad, los pedagogos subrayan esta comprensión totalizadora de la vida educativa, de preferencia en los niveles filosóficos. Las corrientes personalistas son un vivo ejemplo de esta actitud.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Monografía sobre el naturalismo pedagógico contemporáneo.*
2. *Pablo Natorp como pedagogo.*
3. *Makarenco. Su doctrina de la educación.*
4. *El existencialismo pedagógico. Sus realizaciones teoréticas.*
5. *Desarrollo de la pedagogía de la personalidad en nuestros días.*

BIBLIOGRAFIA

1. J. M. Moreno G. y otros, *Historia de la educación.* Madrid, 1971.
2. L. Luzuriaga, *Pedagogía social y política.* Bs. As. 1954.
3. F. Larroyo, *Historia general de la pedagogía.* México, 1970.
4. O. Boelitz y J. Grünwald, *Fundamentos pedagógicos del siglo XX.* La Plata, 1935.

LUGAR DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

UNIDAD II

SUMARIO:

1. LA CONCEPCIÓN DEL MUNDO Y DE LA VIDA. SUS TIPOS.
2. LA FILOSOFÍA DE LA CULTURA.
3. EL CONCEPTO TRADICIONAL DE FILOSOFÍA. METAFÍSICA Y ONTOLOGÍA.
4. CULTURA Y NATURA.
5. VALORES Y BIENES CULTURALES.
6. PRINCIPIO DE LA DIVISIÓN.
7. LAS RAMAS FUNDAMENTALES ANALÍTICAS.
8. LAS RAMAS FUNDAMENTALES SINTÉTICAS.
9. LAS DISCIPLINAS POSTFUNDAMENTALES.
10. LAS DISCIPLINAS MONOGRÁFICAS.
11. BIENES DE PRESENTE, BIENES DE FUTURO, BIENES DE ETERNIDAD.
12. CUADRO DE LAS DISCIPLINAS.

La filosofía de la educación, como ha sido mostrado al hablar de su temática, tiene que ver con los valores todos de la cultura humana: con los valores morales y científicos, estéticos y eróticos, cívicos y religiosos, corporales e higiénicos, etc. Por ello, tiene nexos con las disciplinas axiológicas, además de la antropología y la teoría de la historia. Dado éste su múltiple vínculo, cabe averiguar qué lugar ocupa dentro del sistema de la filosofía. Sólo dilucidada tal cuestión, podrá clarificarse así el problema de su método como el de su propia fundamentación.

Esta tarea de ubicar a la filosofía de la educación, empero, reclama una visión de conjunto de la filosofía misma, de su concepto, de las disciplinas que la componen, de la organización de éstas en un cuerpo sistemático, y de sus relaciones.

1. LA CONCEPCIÓN DEL MUNDO Y DE LA VIDA. SUS TIPOS.

La filosofía es una reflexión totalizadora sobre la existencia y el valor de la vida. Se diferencia, así, de las ciencias particulares que se ocupan de las diversas parcelas de la realidad. Esta su tarea se origina de un hecho de la naturaleza humana, a saber, la necesidad del hombre de poseer una idea de la concepción del mundo y de la vida.

Los hombres no conviven separadamente, tampoco están yuxtapuestos; se encuentran vinculados unos a otros. Con este derecho, desde antiguo, lo mismo filósofos que sociólogos, juristas que pedagogos, han coincidido en reconocer que el hombre es *inseparable del hecho de la sociabilidad.*

Ahora bien, esta permanente relación humana, esta evidente *acción recíproca* de los hombres, no es, ni con mucho, caótica. Al contrario, se mueve de continuo en determinadas formas de convivencia; obedece siempre a ciertos usos o costumbres generalmente extendidos. Al observar una sociedad o pueblo ajenos, sorprende desde luego la profunda semejanza

de los individuos que lo constituyen. Esta semejanza, por lo demás, no se extiende sólo a los caracteres raciales, sino que penetra indiscutiblemente en las creencias y pensamientos, en las necesidades y propósitos de sus miembros, en su manera peculiar de *conocer, sentir y obrar en la vida.* Y es que estos individuos están sujetos a ciertas ordenaciones sociales de las que no pueden sustraerse: hablan una lengua *común,* se someten al *mismo* derecho, satisfacen sus necesidades sirviéndose de *semejantes* organizaciones económicas, quizás gustan de *similares* obras de arte y los animan *parecidos* ideales políticos. Solamente un análisis posterior de su vida social descubre diferencias visibles entre sus miembros. No obstante, permanece un fondo común que caracteriza a la colectividad como un todo, y, en verdad, con tanta más energía cuanto menos evolucionada es la sociedad de que se trata.

La historia de la cultura describe, en sucesión cronológica, pueblos y sociedades que se distinguen precisamente por esta peculiar manera de conocer, sentir y actuar en la vida; por este original modo de interpretar el sentido y valor de la existencia, que es, puntualmente, lo que se denomina en filosofía, con toda propiedad, *una concepción del mundo y de la vida.* Todos los hombres tienen una concepción del mundo y de la vida, pues todos interpretan en alguna forma los fines y el sentido de su existencia, aunque, las más de las veces, no sea el resultado de una opinión fundada. Maslowa, la pobre prostituta de la "Resurrección" de Tolstoi, tiene, por ejemplo, una concepción del mundo que determina su vida y su acción. Algunas veces adoptan las concepciones del mundo la forma de una religión o la de una convicción artística, moral o religiosa. Así se observa por donde quiera que unos descubren en la *verdad* lo más valioso de la vida; otros, en la *belleza;* éstos, en la *utilidad económica;* aquéllos, en la *justicia* o en la *felicidad,* en el *placer* o en la *santidad.* La mayor parte de estas formas de concepciones de la vida dependen, casi siempre, de prejuicios que se han infiltrado en la conciencia de un modo inadvertido, espontáneo. Son tipos de concepciones del mundo, que se generan de la naturaleza originaria de la vida humana, y, por ello, desde cierto punto de vista, son parcialmente justificadas.

2. LA FILOSOFÍA DE LA CULTURA.

La concepción del mundo y de la vida, aunque parcial, supone una actividad múltiple: el individuo en su convivencia lleva a cabo una pluralidad de acciones, de las cuales, de continuo, estima unas más que otras.

Dirijamos nuestra atención al *resultado* de este proceder, de este obrar. Notaremos desde luego que así como su actividad es múltiple, el resultado de esta actividad es variado. El hombre se esfuerza por conocer su mundo circundante, quiere descubrir las innumerables relaciones que hay entre los hechos: los elementos de que se componen los cuerpos, las leyes que fijan en los organismos el proceso de la vida, las distancias apenas imaginables de los astros, etc. El producto de esta *función* cognoscitiva lo constituye la *ciencia.*

También el hombre se complace y sufre con las más variadas sensaciones: se recrea en el goce estético, se entusiasma a menudo en su vida religiosa, ama y odia; en una palabra, se encuentra permanentemente en un estado sentimental. Aquí, los resultados de esta *función originaria* de la conciencia se llaman: *arte, religión, erótica...*

En fin, su vida se traduce en actos que repercuten en los demás hombres en un sentido diverso. Obedece normas que se le presentan con el carácter de obligatorias o porque las considera como tipos de perfección suma: actúa en la *vida pública* defendiendo o combatiendo gobiernos constituidos; participa en las más variadas organizaciones económicas de la sociedad, etc. El efecto de esta otra actitud de la conciencia, se *resuelve* en instituciones sociales que se denominan: *moral, derecho, política* y *economía.*

Los frutos de esta actividad humana, que se repite siempre en todas las sociedades, es la cultura. En íntimo contacto con ella, se halla vinculado justamente, el objeto de la filosofía.

He aquí un obrero que trabaja en un taller. Suspende su labor y se pone a reflexionar sobre lo que está haciendo. ¿Para qué trabaja? ¿Por qué trabaja? ¿Cómo trabaja?

Así como el obrero que suspende un tiempo su tarea y reflexiona sobre ella, reflexionemos nosotros sobre los productos culturales: sobre la *ciencia* ya constituida, sobre la *moralidad* que determina la acción del individuo, sobre el *arte* que

la humanidad ha creado, etc. Esa *reflexión es la filosofía.* Podríamos definirla como una reflexión de segundo grado, porque se dirige a algo ya elaborado que, como tal, implicó un trabajo previo.

La filosofía no pretende *crear* la ciencia, ni la moralidad, ni el arte, la religión... Los toma como algo *hecho* y se limita a describirlos y explicarlos; trata de determinar las *formas* o *estructuras* generales por medio de las cuales se han producido, y los *valores* por los que cada uno de ellos son creados y cultivados por el hombre. Así, en el territorio del arte, la filosofía rendirá cuentas acerca de lo que sea el arte en general y la belleza en general; en el territorio de la ciencia, lo que sea el conocimiento en general y la verdad en general, etc.

El punto de partida firme de la filosofía es, por lo tanto, la formación cultural, el producto de la conciencia o, como se dice en una expresión latina: el *factum* de la cultura. De aquí se eleva la reflexión filosófica a la búsqueda de estos *valores* de la cultura que se llaman verdad, belleza, bondad... La filosofía extrae sus verdades de los resultados de la cultura.

La filosofía es una reflexión sobre la cultura. Pero ésta, como se ve, es el producto en general de las concepciones del mundo y de la vida. De ahí que pueda decirse también que *la filosofía es una teoría de la concepción del mundo y de la vida;* la teoría que busca, por decirlo así, más allá de las apariencias caleidoscópicas de estos distintos *tipos,* históricamente determinables, de estimar y actuar en la existencia y, con ellos, su diversidad de *productos culturales,* el conjunto de las *estructuras* que le son comunes, así como las *leyes* que le son propias.

3. EL CONCEPTO TRADICIONAL DE FILOSOFÍA. METAFÍSICA Y ONTOLOGÍA.

Frente a la manera de concebir la filosofía como una doctrina de la cultura, existen no pocos pensadores que adscriben a ella otro problema más. Hay, en efecto, un *concepto* llamado *tradicional,* porque desde antiguo se ha defendido con más o menos decisión. Se venera a Aristóteles como su fundador; se desenvolvió en la Edad Media en forma tal que acabó por

avasallar todos los círculos profesionales; y, no pocos investigadores de las épocas moderna y contemporánea, creen ponerlo en armonía con los resultados de las ciencias contemporáneas.

No *uno* (la cultura), sino *dos* son los objetos fundamentales de estudio de la filosofía para estos pensadores. Desde luego, a decir verdad, aceptan los tradicionalistas que la reflexión sobre la cultura en sus múltiples territorios (ciencia, moral, arte, lenguaje...) es tarea filosófica. Pero proclaman que hay otra esfera del ser *más allá del mundo real y del hombre y sus creaciones culturales*. Tal esfera de la existencia ha de estudiarla una propia y peculiar disciplina, la *metafísica* (del gr. *metá tá physica,* lo que está más allá de lo físico).

Véase cómo se genera y da sus soluciones la metafísica. El mundo se descompone en una variedad de hechos. Esta circunstancia precisamente hace posible la pluralidad de las ciencias. En efecto, cada investigador de las ciencias particulares se apropia para su estudio un aspecto de la realidad, una serie, por decirlo así, de fenómenos o hechos: el físico, los fenómenos físicos; el geógrafo, los geográficos, etc. En este sentido, se dice que las ciencias particulares son teorías de la realidad y que su progreso depende de un análisis cada día más profundo practicado siempre en esta realidad.

Pero los tradicionalistas de la filosofía se han preguntado siempre: ¿más allá de lo que vemos, palpamos, oímos, en una palabra, más allá de esta realidad fenoménica, no existe otra cosa?, y si existe, ¿qué es y cuál es la ley de su desarrollo?: he ahí el doble problema capital que se le atribuye a la metafísica como disciplina filosófica.

Los metafísicos de todos los tiempos siempre han creído que esa causa última de la realidad tiene una existencia sustantiva, absoluta, independiente; de ahí que se le haya asignado el nombre de "cosa en sí" o nóumeno (del griego *nóumenon,* lo no visible, sólo inteligible), en oposición al fenómeno (del griego *fainómenon,* lo que aparece en la conciencia, lo visible a ella), que declaran como su mera manifestación o apariencia.

Muchas son las soluciones que se han dado al problema metafísico que se propone indagar la constitución íntima, supraempírica, noumenal del mundo. Unas veces se ha sostenido que la esencia del mundo es materia (materialismo); otras, que

es espíritu (espiritualismo); algunas más, que es vida (vitalismo metafísico), etc.

Pueden distinguirse también los metafísicos por el número de principios que reconocen en la explicación de la existencia. Desde este punto de vista, se habla de monismo, dualismo y pluralismo metafísicos, según se admita que el *nóumeno* es de una, dos o múltiples naturalezas. El materialismo metafísico es, según esto, monista, como también lo es el espiritualista. La mayor parte de los dualistas, en cambio, declaran que no sólo materia o espíritu constituyen la supuesta esencia del universo, sino ambos principios a la vez.

Respecto a la manera de entender el proceso según el cual obra esta causa última, las soluciones al problema metafísico se dividen en dos escuelas contrarias: el mecanismo (o naturalismo) que defiende la idea de que todo en el mundo se realiza según leyes mecánicas o del tipo, por lo menos, de las de las ciencias naturales (determinismo); y el finalismo, o concepción teleológica del mundo (de *teleología,* a su vez de *télos,* fin, y *logos,* tratado) que sustentan quienes declaran que el universo tiene una finalidad, una dirección según plan, acaso promovida por Dios.

Tal concepto de metafísica, tradicional, no es el único. Hay otros. Uno de éstos define a la metafísica como doctrina del ser, ello es, como *ontología* (de *ontos,* ser) A decir verdad, la filosofía no puede prescindir de una teoría del ser en general, pero ésta no tiene que ver con entes ubicados más allá de la realidad. La filosofía de la cultura también posee una teoría del ser, una ontología: habla del *ser* de la cultura, del *ser* de la educación, etc. En la acepción de ontología el término "metafísica" no debe usarse.

4. CULTURA Y NATURA.

Dentro de la filosofía de la cultura tiene su sitio la filosofía de la educación. ¿Cuál es tal sitio? Para responder se impone una consideración más amplia y sistemática acerca de los territorios culturales. De rechazo, esta tarea permitirá dividir la filosofía y ordenar las disciplinas que la integran.

El término "cultura" (del latín *collere,* cultivar) significó, al principio, cultivo de las aptitudes humanas. Por obra de este

cultivo el hombre supera su estado natural. Esta es la cultura como perfeccionamiento del espíritu humano (primera acepción). Tal significado tuvieron los vocablos "humanitas" y "civilitas", en la Antigüedad y la Edad Media, respectivamente.

Más tarde, hacia los siglos XVI y XVII, dicho concepto de cultura fue ampliado. Se aplicó a los objetos (ideales y reales) que el hombre crea en virtud de su educación y talento, como los principios de la ciencia, costumbres morales, las obras de arte... Esta segunda acepción de cultura coincide con la de bienes culturales (segunda acepción).

Frente a la cultura así concebida, se habla de *natura,* naturaleza. Entonces, recogiendo el sentido del vocablo griego *physis,* se declara que la naturaleza es el conjunto de los seres tales como son por su origen y nacimiento.

La cultura como conjunto de bienes tiene variados territorios y se ha desarrollado a lo largo de la historia. La cultura de todos los pueblos consta de una pluralidad de territorios. Todos los pueblos han poseído, en efecto, al lado de sus obras de arte, sus organizaciones económicas; frente a su política, su religión; junto a su caudal de conocimientos científicos, sus instituciones jurídicas. Pero en cada sociedad siempre ha predominado una de estas formaciones culturales; cada pueblo, por decirlo así, ha tenido su vocación en la historia universal. Grecia elevó a un grado superlativo arte y filosofía; Roma aportó el derecho clásico, y en el seno de las sociedades modernas y contemporáneas la ciencia ha logrado desarrollos insospechados.

5. VALORES Y BIENES CULTURALES.

Hay que subrayar que el concepto de cultura alberga dos acepciones: la cultura como obra realizada y la cultura como proceso interior del hombre (el acto de cultivarse). A la primera acepción puede llamarse *cultura objetiva;* a la segunda, *cultura subjetiva.* Entre ambos conceptos hay una relación constitutiva. El hombre se cultiva asimilándose los bienes que forman la cultura objetiva (ciencia, arte, moral, religión, lenguaje, derecho).

¿Qué motivos impulsan al hombre a cultivarse? ¿Qué razones hay para que todo espíritu bien dotado aspire cada vez

con más ahinco hacia la cultura? La humanidad fomenta y conserva la cultura, porque descubre en ella algo valioso. La elevación humana, sea cual fuere su vertiente, no puede llevarse a cabo sino en la cultura y por la cultura. Esto lo vive íntimamente todo individuo: ya quien cultiva la ciencia, ora quien se somete a las normas del derecho, sea el que exalta su sentimiento por las producciones artísticas o por las ideas religiosas; todos, por igual, reafirman y confirman que su actividad se torna valiosa por la circunstancia de tomar contacto con estos productos culturales. Y es que estas formaciones de la cultura poseen algo que las ennoblece, que las transmuta en algo preferible para el hombre. Los filósofos han asentido en llamar *valores* a estas cualidades, merced a las cuales los productos culturales se manifiestan ennoblecidos y dignificados.

La cultura, así, puede concebirse como aquello en que residen valores, como aquello en que se realizan valores. La humanidad en el transcurso de su historia ha conocido una multitud de ellos. La verdad, la justicia, la santidad, la belleza, la bondad, son valores del más puro linaje; son aquellas condiciones gracias a las cuales existen las variadas manifestaciones de la cultura. Así, en la ciencia se realiza la verdad; en el arte, la belleza; en la moral, la bondad; lo santo en la religión...

Por la circunstancia de que la cultura es algo cuya apropiación anhela el hombre, esto es, que trata de poseer, suele denominarse *bienes culturales* a sus distintas manifestaciones. Conforme a esta idea, cabe decir que son bienes, las ciencias todas, el lenguaje, las manifestaciones artísticas, las costumbres, las religiones, las técnicas, etc.

Existe una diferencia esencial entre *valores* y *bienes culturales,* al par que una relación indisoluble. Los primeros son universales; los segundos no presentan este carácter. Los bienes culturales, en efecto, varían de época a época y de pueblo a pueblo. Una es la religión de Egipto y otra la de Israel; el arte de China ofrece caracteres diversos al arte de la Florencia renacentista; el derecho romano se compuso de preceptos muy diferentes de los de las instituciones jurídicas de la Rusia Soviética. Sin embargo, es inconcuso que los egipcios e israelitas han alcanzado la santidad; China y Florencia han creado obras bellas; tanto los jurisconsultos romanos como los

reformadores rusos han aspirado a la justicia. Y es que los valores poseen este carácter de generalidad, de que no participan los bienes culturales; son "formas de vida" que aparecen siempre en las culturas de todos los siglos, como algún pensador los ha llamado. Los valores, por otra parte, no flotan en el aire; tan sólo se dan en los bienes culturales de cada pueblo y de cada época. Si se declara que hay belleza en las producciones de Miguel Angel como en las del artífice chino, verdad en la ciencia de Euclides como en la teoría de la relatividad de Einstein, se reconoce por ello mismo que el valor es universal, pero que ha menester realizarse en una creación cultural concreta.

6. PRINCIPIO DE LA DIVISIÓN.

La cultura puede abordarse desde diferentes puntos de vista. Tomando en cuenta los territorios culturales, la filosofía comprende dos grupos de disciplinas:

a) Disciplinas fundamentales;
b) Disciplinas postfundamentales.

La designación es apropiada. El distingo no obedece a la importancia de unas frente a otras, sino a la secuencia metódica de unas respecto de otras. Las segundas, en efecto, suponen, para construirse, los principios de las primeras. Así, por ejemplo, la filosofía política respecto de la ética. Aquélla, para construirse, requiere del conocimiento básico de ésta.

A su turno, cada uno de estos grupos, queda subdividido en dos subgrupos:

a) Disciplinas analíticas;
b) Disciplinas sintéticas.

Las primeras reflexionan en torno de un sector de la cultura; las otras llevan su investigación a dos o más dominios en unidad inseparable. Las primeras, las analíticas, se preocupan por estudiar el ser y el valer de un territorio cultural. Por ejemplo, la estética estudia en especial el arte (su estructura y valores propios). Las disciplinas analíticas se ven obligadas a establecer relaciones con otras disciplinas, pero su meta es un territorio autónomo de la cultura.

Las disciplinas sintéticas, en cambio, hacen objeto de reflexión, materias de conocimiento que comprenden diversos territorios. La filosofía de la historia, por ejemplo, medita acerca de toda la cultura humana en su desarrollo a través de todos los tiempos y de todos los pueblos.

7. LAS RAMAS FUNDAMENTALES ANALÍTICAS.

a) *La lógica.* La primera de las disciplinas filosóficas analíticas es la lógica. Esta hace objeto de estudio el dominio de la cultura llamado ciencia. La tarea de la lógica o teoría de las ciencias no se confunde con la de las ciencias particulares. Mientras éstas, como teorías de los fenómenos, descubren verdades en las distintas esferas de la realidad aplicando métodos adecuados (la física, los fenómenos físicos; la química, los fenómenos químicos; etc.), aquélla, la lógica, estudia la estructura común de las ciencias particulares: es una teoría de la ciencia en general. Investiga, por lo tanto, los caracteres comunes de las ciencias: lo que es en general la verdad y el conocimiento de la verdad, los métodos específicos (inductivo, deductivo, etc.), los conceptos de ley, principio, problema, así como las operaciones auxiliares de la exposición científica, como son la definición, la clasificación, la inordinación, etc., pues todos estos elementos son patrimonio común de las ciencias particulares. También la estructura metodológica de las distintas ciencias filosóficas constituye su objeto (el método propio de la filosofía).

b) *La ética.* Así como la tarea esencial de la lógica radica en estudiar las ciencias constituidas, la ética es la disciplina que encuentra su objeto de reflexión en el territorio de la cultura denominado moralidad, ello es, el conjunto de los hechos morales históricamente determinados. En sus exploraciones, la ética averigua, en lo fundamental, qué es una conducta buena y qué condiciones deben llenar las instituciones humanas para moralizar al individuo; todo lo cual supone el estudio de los valores morales: valentía, lealtad, veracidad, justicia.

c) *La estética.* El arte constituye, como ya se dijo, otro territorio fundamental de la cultura, el tercero. La estética es

la ciencia filosófica que lo estudia. El propósito de ésta no se identifica con la historia del arte, pues no trata de describir y explicar las artes de todos los tiempos y de todos los pueblos; pretende descubrir la ley y principios que presiden esta multitud de formaciones artísticas. Sus problemas tienen que ver con lo que sea el arte y lo bello en general, así como con las manifestaciones esenciales de uno y otro. Pero para ello también parte de algo históricamente dado: el hecho *(factum)* del arte. Una de sus ciencias auxiliares, la más importante, es, por lo tanto, la historia del arte.

d) *La erótica.* Un cuarto ramo de la filosofía de la cultura, acaso el más reciente, es el de la erótica. A tenor de su etimología, esta disciplina hace objeto de estudio la esencia y formas del amor (amor paterno, amor filial, amor fraterno, amor sexual, inclusive amor divino). Los hechos amorosos forman un territorio autónomo de la cultura; no pueden reducirse, como hasta ahora muchos lo han creído, a exigencias morales. El amor no es el deber. Más que voluntad de deber, el amor es emoción, emoción de persona a persona, inclinación y entrega.[1]

e) *La filosofía de la religión.* A continuación vienen los territorios de la religión y la mística. La filosofía de la religión hace objeto de estudio aquel hecho gracias al cual el hombre entra —o cree entrar— en contacto con la divinidad. Esta rama de la filosofía exige, por ello, la prueba de la existencia de Dios; pero como una de las disciplinas de la cultura, esta parte de la filosofía somete a un análisis el hecho mismo de la religión como forma permanente de la vida humana: investiga su esencia, origen, significación y valores.

f) *La mística.* La sexta disciplina analítica tiene que ver con un hecho peculiar, el rapto místico. El fenómeno místico, según el testimonio de quienes lo han vivido, difiere del hecho religioso. En el rapto místico no sólo hay un contacto con la divinidad; se produce en él una fusión de hombre y Dios (unión mística). La mística como disciplina filosófica indaga origen, esencia y justificación de esta unión trascendente.

---

[1] Cfr. F. LARROYO, *La erótica como disciplina filosofica. Revista de la Semana.* México, 1971.

8. LAS RAMAS FUNDAMENTALES SINTÉTICAS.

La filosofía, definida como una reflexión sistemática sobre la cultura, comprende dentro de sí, también, tres ramas de carácter sintético: la axiología general, la filosofía de la historia y la antropología.

a) *La axiología.* Las ramas de la filosofía hasta ahora consideradas son analíticas; dentro de un territorio de la cultura estudian específicos valores: la ética, lo bueno; la estética, lo bello; la filosofía de la religión, lo santo... Todas ellas suponen un concepto general de los valores, así como los principios generales de ellos. De esta faena sintética se encarga la axiología general o teoría de los valores. Para ello, se dirige a la cultura humana en su totalidad. ¿Qué son los valores en general? ¿Cómo se les conoce? ¿Cuáles, sus especies? ¿Existe una jerarquía entre ellos? ¿A qué leyes objetivas obedece su realización? He aquí, formulados, los temas esenciales de la axiología.

b) *La filosofía de la historia.* La filosofía de la historia difiere de la historia universal, ya que no describe y explica las sociedades pasadas en su peculiaridad. Tampoco coincide con otra ciencia llamada sociología, que hace materia de estudio las uniformidades o desarrollos típicos (leyes sociales) de los distintos pueblos. El fin cognoscitivo de la filosofía de la historia se orienta sustancialmente a descubrir el sentido de la historia, es decir, a mostrar en qué medida la cultura digna de ser creada, encuentra su realización en la historia universal. De este modo se comprende que la idea de progreso sea parte de su problemática, así como la crítica (justipreciación) de los distintos períodos históricos.

c) *La antropología filosófica.* La antropología filosófica, por su parte, hace objeto de reflexión al hombre en su totalidad, ello es, como persona. Esta disciplina no es, a decir verdad, un estudio parcial del hombre como lo hace la antropología física y otras investigaciones antropológicas especiales (biológicas, etnológicas, psicológicas...). La antropología filosófica contempla al hombre como creador y portador de la cultura humana en su naturaleza anímico-corporal y

dentro de su lugar en el universo. Es por ello que, para acentuar y delimitar estos problemas filosóficos, algunos pensadores la caracterizan como antropología cultural.

9. LAS DISCIPLINAS POSTFUNDAMENTALES.

Como ya se dijo, estas disciplinas, que han venido cobrando importancia grande en los últimos años, llevan tal designación en virtud de que suponen el conocimiento de las fundamentales. Son muchas. Crece el número de ellas, y dentro de cada una, su temática. He aquí algunas:

a) *La filosofía de la educación.* Como ya quedó dicho, esta rama de la filosofía contempla en visión totalizadora el territorio de la educación. Mas como quiera que educar es cultivar, formar al hombre, la filosofía de la educación supone en su constitución a todas las otras disciplinas filosóficas.

¿Cómo se descubren y fundamentan las esencias, valores e ideales de la educación? Sólo el hombre se pone a sí mismo fines, en particular, como educador. En estos términos queda encerrada la temática de la filosofía de la educación.

b) *Filosofía del derecho y del Estado.* La filosofía del derecho y del Estado se cultivó ante todo como filosofía política, en la Antigüedad (Platón, Aristóteles). En la Edad Moderna aparece durante el Renacimiento un género especial, el de las utopías, descripciones de imaginarias sociedades perfectas y felices; pero la típica y común doctrina moderna para lo jurídico-estatal y aun rudimentariamente para lo social, que se desenvuelve en nexo con la concreta vida histórica, es la del llamado *derecho natural* cuyo influjo resultó decisivo para la paulatina constitución del Estado moderno.

La filosofía del derecho tiene ante sí esenciales cuestiones: 1) ¿Qué es la seguridad colectiva? 2) ¿Qué, la justicia como norma jurídica?

El Estado se constituye gracias a un territorio y a ciertas instituciones. Pero éstas deben responder a una concordia y equilibrio internacionales. En la vida internacional, cada Estado debe ser visto como fin en sí y no, como de hecho hasta

ahora acontece, como medio o instrumento al servicio de otros Estados.

c) *La política.* No todos adscriben a la política internacional tan importante tarea. Muchos, con actitud escéptica, hacen mofa de ella, sobre todo algunos hombres del Estado. Se oye decir con frecuencia: "La política no es asunto propio ni de filósofos ni de moralistas; la política es el arte de sacar de una situación determinada el mejor partido posible".

La verdad es otra. De los hechos no puede, no debe derivarse el ideal. Este, al contrario, ha de encauzar la vida. La política toma en cuenta las situaciones reales para ver de mejorarlas, de acuerdo con un patrón de conducta; además, hace crítica, por ello, de las instituciones existentes. Así se justifica una política filosófica encargada de estudiar previa crítica de las instituciones, los medios más adecuados para la realización de los valores del bienestar colectivo. Pareja ciencia filosófica, claro está, ha de partir para sus investigaciones de un análisis de las formas de gobierno (monarquía, república, etc.), y ha de inspirar los planes concretos de acción del político práctico.

d) *Filosofía de lo social y sociología.* El interés filosófico por lo propiamente social se acentúa en el siglo XIX (el siglo de la cuestión social). Dentro de las corrientes positivistas, fue creada la sociología, y el marxismo surge en esta época como filosofía y como programa de acción.

La filosofía de lo social es amplísima. Averigua, primero, el ser de lo social, a saber, el concepto de sociedad. A continuación, lleva su mirada al tema de los orígenes y desarrollo de las sociedades. En fin, plantea la difícil cuestión del progreso social. En esta última tarea es tributaria de la filosofía de la historia.

e) *La económica.* Dentro de las relaciones humanas los hechos económicos tienen insobornable importancia. Constituyen nada menos que la base material sobre la cual se sustenta la vida humana.

Desde antiguo, se ha reflexionado sobre la actividad económica. La ciencia encargada de estudiarla es la *economía política,* que comprende las siguientes partes: necesidades, bienes y servicios, producción de los satisfactores (riqueza), circulación, distribución y consumo de éstos.

Una cosa es la economía política y otra la *política económica.* Justamente esta última disciplina se ocupa de los problemas de una adecuada y equitativa distribución de la riqueza entre los hombres. La reflexión filosófica sobre lo económico, la filosofía económica, estudia, además de la metodología de la económica como ciencia social, tanto el lugar de la economía dentro de la cultura humana como la justificación de un equilibrio económico que permita el desenvolvimiento de la persona. Como disciplina derivada, la política económica se inspira en los ideales éticos de justicia social, así como en los resultados de la política.

f) *Filosofía del lenguaje.* Como toda disciplina filosófica, la filosofía del lenguaje cubre dos temas medulares: 1) el ontológico, y 2) el axiológico.

El lenguaje es uno de los bienes culturales de mayor importancia en la vida humana. La sociedad es comunidad de existencia y el lenguaje, órgano por excelencia de la comunicación. Dice Ernesto Cassirer que la pregunta filosófica por el origen y naturaleza del lenguaje es tan antigua como la pregunta por la naturaleza y origen del ser. ¿Qué es el lenguaje? ¿Donación divina? ¿Hecho natural? ¿Mera convención humana? ¿Producto cultural?

La axiología del lenguaje es compleja. El lenguaje ha de contemplarse a la luz de la estética, ello es, averiguar sus valores artísticos; a la luz de la filosofía de lo social, exhibir su sentido de socialización humana; a la luz de la religión y de la mística, calibrar su emotividad divina, etc.

g) *Filosofía de la técnica. La cibernética.* La técnica es un hecho cultural: es la creación humana de nuestro tiempo llevada a un grado insospechado (Edad técnica). La filosofía hace una reflexión sistemática sobre ella. ¿Qué es la técnica y qué relación guarda con la ciencia? ¿Hay una técnica social? ¿Qué es el automatismo? Conceptos y límites de la cibernética.

La técnica también plantea delicados problemas de antropología y de axiología. La técnica, al transformar el trabajo humano, transforma al hombre mismo. Este ha creado la técnica, y, como suele ocurrir, ya no puede sustraerse a la influencia de ella. Ahora bien, la técnica es una posibilidad incierta: esperanza y peligro al par; de un lado, signo de bien-

estar y felicidad; de otro, guerra y conflicto. ¿Tiene la técnica algo de demoníaco, ello es, algo que el hombre ha creado y que, en verdad, no hubiera querido; algo subterráneo y oculto a su mirada, que ahora lo aleja de los más altos bienes de la cultura?

10. LAS DISCIPLINAS MONOGRÁFICAS.

No hay que confundir las disciplinas postfundamentales con los estudios monográficos. Estos últimos son reflexiones *in extenso* sobre un problema de una disciplina ya fundamental, ya postfundamental. Las disciplinas postfundamentales, en cambio, bien que basadas en las fundamentales, hacen materia de reflexión objetos irreductibles a los de éstas. La educación del hombre, *verbi gratia,* es materia de estudio de la filosofía como disciplina postfundamental, según ya fue mostrado, no importa que, para constituirse, encuentre amplio apoyo en todas las disciplinas.

De manera diferente ocurre con los estudios monográficos. Estos se ocupan de algún tema de una disciplina filosófica, bien que de manera amplia y profunda. Una *estética de la música* como monografía filosófica, ha de tratar de manera prolija un problema que un sistema de estética considera de manera general. Otras monografías: la lógica de la inducción (en lógica), la teoría de la formación moral (en filosofía de la educación), la filosofía de la época contemporánea, etc.

11. BIENES DE PRESENTE, BIENES DE FUTURO, BIENES DE ETERNIDAD.

Desde otro ángulo pueden contemplarse las disciplinas filosóficas. Es pertinente considerarlas en relación con el carácter temporal de los bienes que estudian.

El arte posee cierta afinidad con la experiencia amorosa. El uno y la otra son productos humanos de concreta individualidad, y el uno y la otra alcanzan, de una vez por todas, su valor propio al realizarse. En materia de arte, obra maestra es igual a obra maestra. La *Atenea Pártenos,* en marfil y

oro, de Fidias, no es más ni menos bella que el *Moisés* de Miguel Angel. El amor de Abelardo y Eloísa podrá ser igualado, no superado en su intención e integridad emotiva. Obras de arte y relaciones amorosas constituyen bienes culturales de presente, por cuanto que en el mismo acto de su ejecución logran su dignidad y valores.

Otro tipo de bienes culturales lo forman la ciencia y la moralidad. La ciencia jamás está concluida. La física de Newton parece ya una cosa tosca frente a la de Einstein, y ésta se antoja deficiente frente a la de hoy. La moralidad, por su parte, en su proyección social colectiva, parece asimismo tarea del porvenir. Ciencia y moral son, por ello, bienes de perenne futuro.

La religión y la mística, en cambio, son bienes de eternidad. El hombre que busca estos valores no aspira a bienes del presente, ni a bienes del futuro; su *desideratum* va en pos de bienes de eternidad, exentos de toda peripecia temporal, y ello sólo se logra en la contemplación de Dios. A través de la santidad (que es camino hacia Dios y contacto con El) se anhela un estado de beatitud imperecedero, eterno.

Los bienes culturales pueden ser caracterizados por otras notas. Hay hechos culturales susceptibles de manifestarse en objetos y cosas. Así la ciencia, así las obras de arte. Otros, en cambio, son sólo personales. Así las relaciones amorosas, así las costumbres morales.

12. CUADRO DE LAS DISCIPLINAS.

A la luz de estos puntos de vista, pueden ordenarse y clasificarse las ramas de la filosofía de la cultura.[2] Dentro de ellas, en el grupo de las postfundamentales, figura la filosofía de la educación.

[2] Cfr. F. LARROYO, *Introducción a la filosofía de la cultura.* Editorial Porrúa, México, 1971.

I. FUNDAMENTALES

A. *Ramas analíticas*

Expresión: objetivación transpersonal — Expresión: objetivación personal

Principio de temporalidad

Rama: Etica Bien cultural: moralidad Valor nuclear: bondad	Bienes de futuro	Rama: Lógica Bien cultural: ciencia Valor nuclear: verdad
Rama: Erótica Bien cultural: relación amorosa Valor nuclear: fileticidad	Bienes de presente	Rama: Estética Bien cultural: obra de arte Valor nuclear: belleza
Rama: Flosofía de la religión Bien cultural: vivencia religiosa Valor nuclear: santidad personal	Bienes de eternidad	Rama: Mística Bien cultural: unión mística Valor nuclear: santidad impersonal

B. *Ramas sintéticas*

Objeto de reflexión: La cultura *in totum*.
Rama: Axiología general.
Núcleo axiológico: Esencia, especies, jerarquía y realización de los valores.

Rama: Antropología filosófica.
Objeto de reflexión: El hombre en su integridad.
Núcleo axiológico: La personalidad.

Rama: Filosofía de la historia.
Objeto de reflexión: Caracterización y valoración de las épocas.
Núcleo axiológico: Conjunto de los valores realizados.

II. POSTFUNDAMENTALES

Rama: Filosofía de la educación.
Objeto de reflexión: Totalidad de la educación.
Núcleo axiológico: Formación de la personalidad.

Rama: Filosofía del derecho.
Objeto de reflexión: Totalidad del derecho.
Núcleo axiológico: Justicia y seguridad sociales.

Rama: Política.
Objeto de reflexión: Estado y gobierno.
Núcleo axiológico: Bienestar colectivo.

Rama: Económica.
Objeto de reflexión: Instituciones económicas.
Núcleo axiológico: Valores utilitarios.

Rama: Filosofía de la técnica.
Objeto de reflexión: Saber aplicado.
Núcleo axiológico: Eficacia.

⋮ ⋮ ⋮

III. MONOGRAFICAS

Lógica de la matemática.
Estética de la música.
Erótica del matrimonio.
⋮ ⋮ ⋮

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La filosofía de la educación en la antigüedad. Monografía.*
2. *La filosofía de la educación en la Edad Media. Monografía.*
3. *La filosofía de la educación en el Renacimiento y en el Iluminismo. Monografía.*
4. *La filosofía de la educación en el siglo XIX. Monografía.*
5. *Direcciones actuales de la filosofía de la educación. Monografía.*

BIBLIOGRAFIA:

1. F. LARROYO, *Historia general de la pedagogía,* 11ª edición. Editorial Porrúa, México, 1970.
2. N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI, *Historia de la pedagogía.* México, 1964.
3. A. ALIOTTA, *Esquema histórico de la pedagogía. Origen y desarrollo de la filosofía de la educación.* Bs. As. 1948.
4. J. M. MORENO G. y otros, *Historia de la educación.* Madrid, 1971.
5. M. F. SCHIACA,, *El problema de la educación en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico.* Madrid.

METODO DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

UNIDAD III

SUMARIO:

I. RACIONALISMO Y EMPIRISMO. DEDUCCIÓN E INDUCCIÓN.

II. EL MÉTODO CRÍTICO-DIALÉCTICO ESTRUCTURAL.

III. LA FENOMENOLOGÍA.

IV. EL MATERIALISMO DIALÉCTICO.

V. LA SEMIÓTICA POSITIVISTA.

Como la filosofía en general, la filosofía de la educación, según ya quedó dicho, hace de su método de investigación un tema. A decir verdad, ésta, según también ya quedó indicado, participa de los caracteres básicos de la filosofía misma, y, por tanto, de su método totalizador; pero como quiera que la filosofía de la educación tiene propia fisonomía, su método ofrece ciertas características específicas respecto de aquélla.

¿A través de qué ruta alcanza la filosofía de la educación sus verdades? ¿Cómo plantea sus problemas (Aporética)? ¿De qué fuentes de conocimiento echa mano (Heurística)? ¿Cómo interpreta los hechos de que se ocupa (Hermenéutica)? ¿Mediante qué instancia funda los valores y fines de la educación (Axiognoseología)? ¿A qué recursos acude para comprender íntegramente la personalidad del educando (Estructurología)? En fin, ¿de qué manera se hace la crítica, ello es, la justipreciación de las instituciones educativas preparando así el camino de la reforma (Praxio-crítica)?

I

RACIONALISMO Y EMPIRISMO. DEDUCCION E INDUCCION.

Las respuestas a los problemas metodológicos de la filosofía de la educación, no son unánimes. Es muy explicable. Los pedagogos se inclinan por uno u otro método, a tenor de la filosofía que sustentan. Frente a esta situación, parece oportuno hacer un relato de los métodos puestos en práctica, si bien con la mira de tomar una posición consecuente.

1. LA DEDUCCIÓN. SU VALOR.

Hay una dirección filosófica que sin rodeos proclama a la deducción como método de trabajo. Esta, como se sabe, es

la inferencia que va de lo general a lo menos general o a lo particular mediante una combinación de juicios, el silogismo.

La deducción con su forma lógica, el silogismo, deriva de unas proposiciones (definiciones y axiomas) otras proposiciones, elaborando así un contexto de ideas vinculadas entre sí racionalmente. Es el método del racionalismo que declara: "todo conocimiento descansa esencialmente en el pensar, en la razón". Los propios hechos de la experiencia han de ser confirmados por principios racionales.

Es indudable que la deducción es un camino adecuado para exponer pensamientos y, en cierto caso, refutar un juicio o justificarlo. Sabiendo, por ejemplo, lo que es la enseñanza activa, cabe determinar por este método, si una nueva práctica escolar cae o no dentro de ella.

Pero es un asunto muy diferente el de aceptar el método deductivo en la tarea de la investigación, en la tarea de descubrir conocimientos dentro del campo de la filosofía educativa.

2. LÍMITES DE LA DEDUCCIÓN. LA RAZÓN METAFÍSICA.

En general, se razona deductivamente cuando se exponen conocimientos de antemano sabidos. En efecto: una cosa es discernir aprovechando lo ya conocido, y otra investigar lo que aún no se conoce. Y aquí falla, por principio, el silogismo. Este parte de dos juicios-premisa aceptados como verdaderos, para derivar un juicio-conclusión. He aquí un ejemplo:

Las características *abc*... son propias de la enseñanza activa.

El método de proyectos tiene las características *abc*...

Luego, el método de proyectos en enseñanza activa.

La conclusión no expresa, de cierto, una verdad nueva. Al contrario, la invención del método de proyectos vino a contribuir de manera eficaz para caracterizar justamente la enseñanza activa. La conclusión del silogismo sólo informa, por tanto, de algo ya contenido en las premisas.

Tampoco es consecuente la fijación de los fines educativos, cuando se aplica el método deductivo. Tomando como premisas ideas acerca de la esencia y existencia de Dios, por

ejemplo, saca la conclusión de que los valores religiosos y, por tanto, la enseñanza de la religión, deben constituir los más altos fines de la formación humana. Qué sea Dios, es algo problemático. Lo propio puede aducirse de su existencia.

El método deductivo suele tornarse racionalismo metafísico cuando se lleva al campo de la filosofía. Así surge un tipo de *razón metafísica,* muy reiterado en la historia de las ideas, aunque a veces no se advierta claramente.

3. EMPIRISMO E INDUCCIÓN.

El racionalismo emplea el método deductivo, sobre todo en temas decisivos y delicados. En su contra, surge en la historia de las ideas el empirismo, que proclama: todo conocimiento debe descansar en la experiencia; el cometido de la razón es comprender y ordenar los datos de cuanto viene de la observación.

El empirismo cree encontrar su justificación en el método inductivo. Este, en efecto, es el método de las ciencias de hechos, de las ciencias de experiencia. Pero una cosa es el empirismo, empeñado en reducir todo conocimiento a un saber *a-posteriori* (en contra, por ejemplo, de la explicación de las verdades matemáticas que son *a-priori,* ello es, que valen con independencia de la experiencia empírica) y otra cosa es la existencia, justificada, de las ciencias empíricas, ello es, las fundadas en la observación de hechos; ciencias, por cierto, que integran con las ciencias formales el sistema del saber humano.

El método inductivo va de lo particular a lo general: se remonta de proposiciones singulares (proposiciones *inductoras)* a proposiciones de carácter general (proposiciones *inducidas).*

M′, M″, M‴ ..... son S.
M′, M″, M‴ ..... son P.
Luego, todo S es P.

El hogar, la escuela, el centro deportivo son instituciones docentes.

El hogar, la escuela, el centro deportivo son instituciones sociales.

Luego, las instituciones docentes son instituciones sociales.

Hay dos clases de inducción: la *completa,* que comprende todas las proposiciones inductoras de la conclusión, y la *amplificante,* que, sobre la base de algunas proposiciones inductoras, generaliza para todas éstas. La primera es el razonamiento por recurrencia de la matemática; la segunda, propiamente la inducción, es la que ponen en práctica las ciencias de hechos.

4. LÍMITES DE LA INDUCCIÓN PEDAGÓGICA.

Gracias a la inducción, ha sido posible el auge extraordinario de las ciencias de hechos, fácticas, en los Tiempos Modernos; y es que, merced a ella, el hombre de ciencia descubre las regularidades de la realidad, a saber, las leyes de la naturaleza. La ciencia se propone prever los hechos de la realidad mediante el conocimiento de relaciones constantes. También las ciencias sociales echan mano de este método. En efecto, muchas regularidades de la vida social se han descubierto mediante observaciones inductivas. La pedagogía, como ciencia de la realidad educativa, es un ejemplo de ello. La llamada pedagogía social recurre con frecuencia a inferencias inductivas.

Pero hay dominios de la pedagogía en donde no es aplicable el camino de la inducción, por ejemplo, el que se ocupa del tema de los valores o fines del proceso educativo. La inferencia inductiva opera sobre hechos para descubrir en ellos regularidades reales. La determinación de las finalidades educativas, en cambio, tiene que ver con propósitos y aspiraciones; se documenta en valores e ideales, que, como tales, no se han realizado, no son, aunque deban y puedan ser.

Hay más: mucho de lo que existe no debe ser, y, consiguientemente, precisa transformarlo. El analfabetismo es, pero no debe ser; la injusticia social, el mal gusto, el fanatismo, la droga-adicción, etc., son, mas no deben ser. ¿Por qué? Porque estas exigencias se imponen conforme a una teoría de los ideales, se articulan dentro de una imagen del hombre considerada como válida, que no puede ser proporcionada por un análisis empírico de los hechos.

La teoría de los fines, sin embargo, no desdeña en ningún momento la realidad imperante. El conocimiento de ésta suele

frenar los ideales desproporcionados, fijando aleccionadoramente las factibles posibilidades. Tiene el conocimiento de la realidad, así, una función negativa: desengaña de los proyectos irrealizables; dice "no" a la utopía pedagógica. Mas, de los meros hechos no puede obtenerse el ideal. El señalamiento de fines educativos se logra por otra vía metódica, a saber, por un método filosófico.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Críticas al silogismo. Posición propia.*
2. *Fundamento lógico de la inducción.*
3. *El empirismo filosófico en la actualidad. Representantes más notorios.*

BIBLIOGRAFIA:

1. MANUEL GRANEL, *Lógica.* Madrid.
2. ANDRÉ SALANDE, *Las teorías de la inducción y de la experimentación.* París, 1929.
3. TH. ZIHEN, *Manual de Lógica.* Berlín. 1924.
4. F. LARROYO, *Lógica y metodología de las ciencias. Exposición programada.* Colaboración de A. Juárez. Ed. Porrúa. México, 1972.

II

EL METODO CRITICO-DIALECTICO ESTRUCTURAL

Ciencia y moralidad, arte y religión, economía y erótica, lenguaje y educación, o sea, la cultura entera, se desenvuelve con arreglo a ciertas leyes. Comprender ese cambio esencial de la cultura es tarea de la dialéctica. El método de la filosofía es, en este sentido, dialéctico. Pero dado que esta comprensión dialéctica ha de fijar las posibilidades y límites del saber adquirido, recibe el nombre de crítico.

Resultado de tal empeño es la captura, o descubrimiento, de las formas de la cultura humana, cada una de las cuales se integra mediante elementos propios y operantes, a saber, de manera estructural. Por ello, puede calificarse el método, además de crítico y didáctico, de método estructural.

1. CONCIENCIA Y CULTURA.

Ante todo conviene repetir que toda estructura cultural es el resultado de una función originaria de la conciencia. Todo producto cultural pende necesariamente de un trabajo patente del hombre en su existencia temporal y múltiple.

¿Quién puede negar que sólo en ésta se realizan los hechos culturales? La contemplación de una obra de arte (fenómeno estético), la obediencia de un precepto de derecho (fenómeno jurídico), así como el sentimiento amoroso de un individuo hacia otro (fenómeno erótico), son hechos que sólo tienen lugar en las conciencias empíricas. Cierto que el mismo fenómeno cultural, de hecho, se realiza en una pluralidad de individuos; que una *misma obra de arte* puede ser objeto de admiración de innumerables personas; que un *mismo*

mandato jurídico impone la obediencia a una sociedad entera; que los *mismos motivos amorosos* impulsan, por igual, a un conjunto de hombres; es decir, que toda posesión o contenido de una conciencia individual, es susceptible de pertenencia colectiva, social; es posible, dicho de otro modo, que se lo apropien todos los sujetos que posean la voluntad y los médios para ello. No obstante, la estructura cultural, como tal, siempre encontrará su campo de realización en el marco de una conciencia u otra; y esto, en gracia al *carácter universal de la cultura, a la comunidad de cultura.*

Esta circunstancia es la que ha inducido a los pensadores que siguen el método crítico-dialéctico y el fenomenológico a invertir el camino en la investigación. Si las estructuras culturales se dan en la conciencia, si se producen exclusivamente en ella, no sólo es torpe sino inútil pretender buscarlas fuera de la conciencia. Lo que sea arte, la moralidad, la religión, etc., en una palabra, lo que sean los valores culturales, no puede descubrirse más allá de esta actividad que se llama el *darse cuenta* del proceso cultural.

A diferencia, pues, de las vías inductiva y deductiva, el método filosófico de la *reflexión crítico-dialéctica* comienza por el análisis de la conciencia: se encamina, partiendo de los hechos, a descubrir aquellas maneras de ser de la conciencia —muy generales, por cierto— que determinan las distintas clases de los fenómenos culturales. Indaga, por lo tanto, qué circunstancias objetivas se presentan en cualquier conciencia, en una conciencia en general, cuando se realiza ora un hecho de la moralidad, ya uno de la religión, etc.; busca, en otras palabras, las estructuras de la conciencia, es decir, aquéllas sus relaciones que nos permiten designar con el mismo nombre a un fenómeno cultural, por ejemplo, artístico, a pesar de que se haya producido en distintas épocas y en distintos individuos.

2. LA RAZÓN CRÍTICA. SUS DOS EXIGENCIAS.

Este camino metódico encierra, por lo tanto, dos exigencias. La primera es su relación intrínseca con los hechos de la cultura históricamente determinables: no quiere sacar de la nada, ni deducir de principios metafísicos las leyes de la cultura. La segunda busca, por su elevación a un punto de vista

superior, las condiciones inherentes, las relaciones constantes, las formas de todo hecho cultural. Con todo, esta elevación metódica a un punto de vista superior, al que indica la palabra trascendental (de *trascendere,* trascender), no está reñida con la inmanencia del auténtico punto de vista de la experiencia, sino que coincide con él; ya que no quiere ni imponer leyes desde fuera al hecho de la experiencia, ni marcarle anticipadamente su camino en el que ha de marchar, sino precisamente exponer en su pureza la ley, por la que es posible, para confirmarlo en segura conciencia de ésta su propia ley, y en su independencia también para su ulterior progreso, y defenderlo de toda extraña desviación.

Esta manera de entender los problemas es la *razón crítica.* Conforme a ella, precisa no ir más allá de la experiencia para descubrir y confirmar las formas de la cultura, rechazando cualesquiera explicaciones metafísicas de la existencia. En otras palabras: la razón crítica alecciona acerca de los límites del saber.

3. LA CONSIDERACIÓN ESTRUCTURAL. RAZÓN SINCRÓNICA Y RAZÓN DIACRÓNICA. RAZÓN DIALÉCTICA.

La filosofía se esfuerza por captar las formas operacionales de la cultura, ello es, sus estructuras. Estas, a decir verdad, ofrecen ciertas características que precisa señalar desde un principio.

Una estructura es, primero, una totalidad de elementos; pero de tal manera vinculados que confieren a ella propiedades de conjunto distintas de las de los elementos. Estos elementos, segundo, no sólo están estructurados; asimismo son estructurantes, ello es, actúan u operan, afectando consecuentemente el todo de que forman parte. La estructura, tercero, es un sistema de elementos que se organiza por sí misma; tiene el carácter de autorregulación. Gracias a ello una estructura se diferencia de otras con las cuales, además, coexiste. En efecto, toda estructura, cuarto, posee innegable apertura merced a la cual se relaciona con otras influyendo y dejándose influir, recíprocamente.

La consideración estructural de un hecho requiere una actitud totalizadora de los elementos y sus propiedades. Por

tanto, a dicha manera de enfocar la cuestión se le llama *razón sincrónica,* ya que contempla en su conjunto, de modo sistemático los elementos que la constituyen. La moralidad como estructura, es un hecho social movido por el querer de los individuos en atención a ciertos fines expresados en forma de deberes. La consideración estructural aparece cuando se capta la totalidad de estos elementos en su relación recíproca, sincrónica.

Al hacerlo, empero, se tropieza con la circunstancia de que los fines o deberes queridos se transforman, poco o mucho, no sólo de pueblo a pueblo, sino de grupo a grupo. Tal es el aspecto dinámico de la estructura provocado por la transformación de sus elementos, en gracia a su carácter abierto. Para comprender esta mudanza insoslayable de las estructuras, es obligado poner en práctica otra manera de entender la realidad, a saber, la *razón diacrónica:* el método que va registrando los cambios de un suceso. No hay estructuras fijas. Como todo lo existente, la estructura tiene historicidad.

Pero esta manera dinámica de comprender la existencia es justamente la *razón dialéctica.* El hombre crea la cultura y, con ella, las estructuras. Moral, ciencia, economía, lenguaje, arte, etc., hacen al hombre. Ellas lo caracterizan. El hombre llega a ser un conjunto de estructuras. Bien. Este es un saber; pero el tema no termina todavía. Hay que saber qué hace el hombre de lo que ha llegado a ser.[1]

4. APORÉTICA, HEURÍSTICA, HERMENÉUTICA, AXIOGNOSEOLOGÍA, TELEOGNOSEOLOGÍA, PERSONASTRUCTUROLOGÍA Y PRAXIO-CRÍTICA.

He aquí las etapas del método de la filosofía de la educación. Ante todo hay que poner en claro los problemas en una investigación. Muchos errores, que detuvieron el desarrollo del saber humano, fueron motivados por haberse formulado mal las cuestiones *(aporías).* La razón crítica justamente señala la exigencia de diferenciar lo posible (viable) de lo que entraña una radical imposibilidad. Para ello, se impone la tarea metodológica de analizar los términos de la cuestión plantea-

[1] J. P. SARTRE, *La razón dialéctica.*

da. Preguntar, por ejemplo, acerca de la reforma total de la sociedad gracias a la obra de la educación, es caer dentro de un optimismo extremo que desconoce la verdadera y limitada eficacia de la educación. La *aporética* es la etapa de la investigación en que se formulan, delimitan y depuran las cuestiones susceptibles de resolverse. Dos principios metodológicos la orientan:

a) Ubicar la cuestión en el marco de lo ya conocido, como una nueva etapa de saber. Principio dialéctico.

b) Delimitar la cuestión dentro de lo posible. Principio crítico.

¿Con qué elementos, o datos, se ha de contar en la solución del problema? La encargada de suministrar estos materiales es la *heurística:* etapa de la investigación que tiene la tarea de encontrar *(euriskein,* hallar) las fuentes de donde se va a obtener el conocimiento. La heurística es la metodología de la documentación. Fuente es el recurso, el documento en que se apoya la investigación. Un ejemplo: ¿de dónde hay que obtener el concepto de educación? ¿De meras opiniones trasmitidas? No. ¿De observaciones practicadas en la sociedad, en el educando, etc.? Sí.

La *hermenéutica* (de *hermeneia,* interpretación) hace hablar a las fuentes: las incita a decir su significado; trata de interpretarlas. La heurística señala las fuentes; la hermenéutica descubre el significado y sentido de ellas. La heurística es analítica: describe los hechos por estudiar. La hermenéutica es sintética: vincula los elementos de los hechos con la mira de comprender su sentido. Para ello, lanza *hipótesis* que, a continuación, ve de verificar en los propios datos, en las propias fuentes. La hipótesis es un ensayo de interpretación que puede resultar o no.

La hermenéutica constituye el centro de la metodología filosófica. Merced a su tarea interpretativa, descubre nuevas verdades. ¿Qué es la educación? Aporía. ¿En dónde precisa buscar su concepto? Heurística. Respuesta: la educación es un proceso asimilativo de la cultura. Hermenéutica. Esta, en efecto, viene a interpretar los hechos dados en los hombres como miembros de una sociedad.

Pero toda verdad lograda, conquistada, trae consigo nuevas aporías, y, al propio tiempo, conviértese en una nueva fuente de investigación. Dialéctica del método.

En el proceso de la educación el hombre tiene aspiraciones, ideales, pues se forja una imagen de sí mismo por alcanzar. ¿Cómo pueden conocerse los valores y fines de la educación en que se fundan los dichos ideales? Aquí la hermenéutica se encara a nuevos temas: los relativos a descubrir la finalidad de la educación. Se trata de un conocimiento *(gnosis)*, bien que de valores y fines. *Axiognoseología, Teleognoseología.*

He aquí los principios metodológicos que rigen en esta etapa de la investigación:

a) Principio de la plenitud. Todo territorio cultural tiene derecho a ser tomado en cuenta.

b) Principio del progreso dialéctico. Los fines han de pensarse dentro de las antinomias que encierran.

c) Principio socio-cultural. Los fines no son abstracciones; tienen vigencia concreta en una sociedad determinada.

d) Principio de los límites. Los fines han de ser posibles (viables).

e) Principio de la personalidad. Los fines han de computar aptitud y vocación de los educandos.

El hombre educado es la persona en desarrollo: va realizando cada vez más y más altos valores. La cultura, de cierto, es variada y en constante acrecentamiento. El hombre, por su parte, participa no sólo de todos los territorios culturales (ciencia y técnica, moral y derecho, arte y lenguaje, política y economía...), también se va asimilando las nuevas manifestaciones de éstos. La personalidad es unidad de vida dentro de los muchos contenidos culturales que la van conformando. De ahí que para comprenderla sea imprescindible vincular las partes entre sí en tanto dependientes de un todo; lo que hace justamente la hermenéutica estructural como método. Comprender estructuralmente significa percatarse de la recíproca relación y solidaridad de las partes como miembros orgánicos de un todo.[2] *Concepción estructural de la personalidad.*

En fin, la filosofía de la educación en su tarea de encarar la realidad educativa *(praxis)* para ponderarla a la luz de

[2] Cfr. J. PIAGET, *El estructuralismo.*

los ideales factibles, recurre a la crítica. Este método justiprecia las instituciones vigentes, señalando lo positivo y negativo de ellas, con la mira de abrir la brecha de la reforma educativa. Esta parte del método, la *crítica de la praxis*, juzga asimismo dentro de las instituciones vigentes y, en su caso, de las instituciones por crear, las técnicas puestas en uso para el logro planeado. Es a la vez crítica de los ideales y crítica de los métodos pedagógicos. Por ello, su comprensivo nombre es el de *metodología de la praxis*.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Kant y el método crítico. Monografía.*
2. *La dialéctica en Hegel y en Marx. Monografía.*
3. *El estructuralismo. Sus tesis fundamentales.*
4. *Estructuralismo y dialéctica.*

BIBLIOGRAFIA:

1. P. NATORP, *Kant y la Escuela de Marburgo.* Madrid, 1936.
2. J. COHN, *Teoría de la dialéctica.* Leipzig, 1923.
3. J. POUILLON y otros, *Problemas del estructuralismo.* México, 1967.
4. G. LUKÁCS, *El asalto a la razón.* México, 1959.

III

LA FENOMENOLOGIA

En la integración del método crítico-hermenéutico de la filosofía de la educación, figuran de cierto algunas aportaciones de otras direcciones filosóficas. La fenomenología es una de estas corrientes.

1. CIENCIA DE ESENCIAS.

Según E. Husserl, el fundador del método, es la fenomenología la *ciencia fundamental* de las distintas disciplinas filosóficas. Estas últimas (lógica, ética, etc.), pueden elevarse al rango de *ciencias rigurosas* en la medida en que lo es la propia *matemática,* si se sirven para su fundamentación del método fenomenológico.

Cada uno de los incontables hechos puede descomponerse en una diversidad de cualidades, en una pluralidad de elementos. Piénsese, por ejemplo, en un fenómeno meteorológico que se da en un espacio determinado, bajo *cierta* temperatura, durante *algún tiempo,* etc. Una simple reflexión nos muestra, además, que ciertos hechos contienen el mismo conjunto de elementos a pesar de discrepar en muchos otros. Se pueden observar en el encerado cinco figuras pentagonales de diferentes lados y de diversos colores. Con todo, las cinco percepciones sucesivas de estas figuras, los cinco hechos que se llevan a cabo al contemplarlas, coinciden en una unidad de *caracteres invariables,* de elementos persistentes, a saber: lo que es en general un pentágono (figura plana cerrada por cinco lados). Este *qué,* o conjunto de notas constantes, que nos permite reconocer un objeto como tal, constituye su esencia, o, de acuerdo con la terminología de Husserl —que en

este caso sigue a Platón— su *éidos* o *idea*. Fácil es comprender, según esto, que todo fenómeno o hecho implica una *esencia* o *éidos*, pues necesariamente todo fenómeno, o hecho, es algo, está constituido de algún modo.

Es de advertir que el conjunto de los elementos que constituyen la *esencia* o *éidos*, lo mismo que sus relaciones internas, están implicados siempre en todos los objetos a que se refiere esta *esencia* o *éidos:* son notas *a priori* en el sentido que le hemos dado a este término. En cambio, aquellas cualidades que por su naturaleza varían de un objeto a otro (en el ejemplo antes señalado, el color, las dimensiones, etc., de los pentágonos) no pueden determinarse sino *después* de haber observado cada uno de los objetos en cuestión; son, por lo tanto, elementos *a posteriori*.

La *fenomenología* es una ciencia de esencias, o *eidética*. En consonancia con la reflexión trascendental, la fenomenología se propone descubrir la *esencia* de los objetos (lo que ellos sean) partiendo de lo inmediato, dado, los hechos. En esto radica también su carácter *común* con el método inductivo; pero se diferencia de esta vía cognoscitiva en que no obtiene sus verdades gracias a una generalización practicada sobre innumerables casos concretos (momento fundamental de la inferencia inductiva), sino que para alcanzar sus resultados de carácter universal lo hace tan sólo por medio de un caso particular, de un *fenómeno*. Se tiene quizás la *percepción* de una cosa; esto constituye algo individual, único; algo que se da en un tiempo y en un espacio determinados (aquí y ahora). La fenomenología sostiene que sólo a través de semejante hecho concreto e individual se puede comprender, *captar* lo que sea, en general, la *percepción, su esencia;* y esto vale para todos los posibles objetos de experiencia y sus relaciones esenciales. Así, por medio de un hecho moral, de uno educativo, de otro estético, etc., descubriría, quien aplique el nuevo método, sus caracteres fundamentales (esencia de la moralidad, de la educación, del arte, etc.).

¿Cómo se consuma este conocimiento esencial de las cosas en el marco limitado de un hecho? ¿Cómo pueden descubrirse de un golpe de vista, por decirlo así, las relaciones esenciales de los objetos? La fenomenología responde que gracias a una *Wesensschau* (contemplación de la esencia).

Indiquemos, desde luego, que la intuición fenomenológica es una especie de contemplación o captación inmediata de los elementos esenciales de un objeto. Ya la palabra *intuir* significa etimológicamente *ver*, mirar, captar alguna cosa.

2. FASES DEL MÉTODO.

En tres fases o momentos sucesivos se puede dividir el método de la intuición de las esencias, *ideación* fenomenológica o abstracción ideatoria, como también se le llama.

a) *La actitud natural.* Si se intenta descubrir fenomenológicamente la esencia de algo, por ejemplo, de un recuerdo (lo que el recuerdo sea), es necesario, primero, partir de un recuerdo concreto e individual, tal vez, el recuerdo de un pentágono dibujado ayer casualmente en un encerado. En este hecho singular hay que observar con atención toda suerte de cualidades, de elementos que propiamente lo constituyen (color, tamaño, duración del recuerdo, etc.), es decir, recibir fielmente, del modo más *natural,* el fenómeno tal como se da, pues el principio de todos los principios de la fenomenología, es: "recibir todo lo que se ofrece originariamente en la intuición tal como se ofrece".

b) *La reducción eidética (paréntesis fenomenológicos).* En la segunda fase del método se abandona esta actitud natural, ingenua; es cuando se practica una especie de selección entre los elementos esenciales y los accidentes; cuando, en otras palabras, se prescinde de todas las circunstancias empíricas que pudieron no haberse dado, sin tildar un ápice el conjunto de las notas esenciales que hacen del fenómeno un recuerdo. Así, el pentágono casualmente recordado y, con él, su tamaño, su color, etc., no son cualidades *necesarias* para que se realice un recuerdo. Tampoco lo es la individualidad psíquica que lo vive, pues se ve con *evidencia* que puede darse en otro sujeto cognoscente y con otros objetos cualesquiera (recuerdo de un edificio, de un rostro, etc.). Esta *exclusión* de elementos inesenciales, está "puesta entre paréntesis", por decirlo así, de lo que no interesa para captar la esencia del recuerdo, afecta a todo posible *prejuicio* que puede enturbiar el proceso gradual de selección encaminado a destacar exclusivamente las notas *esenciales,* o *eidéticas.* Por tal motivo,

quedan dentro del paréntesis fenomenológico las leyes de todas las ciencias (de la naturaleza, del espíritu y hasta la lógica pura); por un momento se *duda metódicamente* de todos sus *principios (epojé* fenomenológica), pues "no hay que interesarse más que por aquello que se puede hacer esencialmente evidente en la conciencia misma". El resultado de esta *exclusión* de cualidades inesenciales, practicada siempre por medio de una intuición, es un *residuo* de notas que sí son esenciales. La actitud natural, por decirlo así, se ha *reducido* o transformado en una *conciencia* de elementos *esenciales,* también llamada *conciencia pura,* porque está ya a salvo de todos los elementos empíricos, impuros.

c) *La percepción inmanente, o reflexión fenomenológica.* La tercera fase del método tiene que ver exclusivamente con el *residuo* fenomenológico, con esta unidad de cualidades que ha permanecido inalterable a pesar de la eliminación progresiva de las notas inesenciales. De aquel hecho de conciencia, provisto de innumerables elementos (conciencia de un pentágono de cierto color, de determinado tamaño, dibujado en un encerado negro de sobria figura, precisamente ayer en la mañana, etc.), y que Husserl llama *trascendente,* es preciso volverse ahora, regresar intuitivamente a aquellos elementos esenciales, puros, que constituyen rigurosamente lo que es el recuerdo. Este retorno de la pluralidad de todos los elementos a la unidad de los que constituyen propiamente lo que es el recuerdo, este regreso de la conciencia empírica a la conciencia pura del recuerdo, es lo que se llama la *reflexión fenomenológica,* o *percepción inmanente.* Decíamos que el objeto de un recuerdo podía variar (ya un pentágono, ya un rostro, ya un edificio, etc.), al par que el tiempo y el espacio en que se realiza, como la psique individual que lo experimenta, *persistiendo,* sin embargo, un auténtico recuerdo; pero, con ello, implicamos siempre un objeto en general, no presente, por cierto, sino necesariamente *a través* de una representación en un individuo cualquiera. De este modo hemos arribado a la siguiente descripción esencial o eidética: "el recuerdo es el darse cuenta de un objeto no presente por medio de su mera imagen". Este conjunto de notas hace posible cualquier recuerdo: sin él, es impensable que se realice un recuerdo en un sujeto determinado. En sentido riguroso se puede decir, por lo tanto, que la *esencia* es un elemento *constitutivo*

de fenómenos, pues merced a ella, los hechos acaecen, es *ella* quien los hace posibles.

3. CRÍTICA.

El método fenomenológico como una descripción intuitivo-eidética de las *unidades constitutivas* de los hechos, se puede llamar *intuicionismo teorético.* Intuicionismo, en virtud de que todas sus verdades las pretende alcanzar a través de una visión o intuición evidente de la propia conciencia; y teorético, en gracia a su carácter exclusivamente cognoscitivo.

Dos méritos precisa acreditar a la fenomenología. Uno se refiere a su resuelto intento de mantenerse en la esfera de los hechos (de lo dado). El otro, a su inquebrantable propósito de clarificar por la vía teorética las verdades. En cambio, cabe formular a su método el reparo, entre otros, de no aceptar el camino discursivo en la investigación, y, por tanto, rechazar el empleo de la *hipótesis de trabajo* en las tareas inquisitivas.

Las hipótesis científicas y filosóficas, en efecto, no son intuibles fenomenológicamente. Son pensadas de modo discursivo, dialéctico. La hipótesis del átomo, por ejemplo, fue imaginada, *supuesta.* Sólo más tarde —y de manera mediata, no directa— pudo ser comprobada. No es dable intuir átomos en un fenómeno. Creerlo es ilusorio.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Cotejo entre criticismo y fenomenología.*
2. *Cotejo entre fenomenología y dialéctica.*
3. *Cotejo entre fenomenología y estructuralismo.*

BIBLIOGRAFIA:

1. E. HUSSERL, *Ideas para una fenomenología pura y fenomenología filosófica,* México, 1948.
2. F. KREIS, *Fenomenología y criticismo.* Berlín, 1930.
3. F LARROYO, *La lógica de las ciencias.* 17ª edición. Ed. Porrúa. México, 1970.

IV

EL MATERIALISMO DIALECTICO

Tras la Guerra Mundial número 1, el materialismo, que había cobrado ostensible desarrollo desde mediados del siglo XIX, amainó hasta un extremo como doctrina filosófica y concepción del mundo y de la vida en los círculos académicos más importantes. Sólo pudo mantenerse vivo en la llamada filosofía popular, que representaron, a decir verdad, hombres consagrados por igual a la ciencia natural y a la filosofía: semi-filósofos, semi-científicos.

Tras la Guerra Mundial número 2 renace el materialismo, y no sólo: cobra señalada significación en la vida académica del mundo. El hecho determinante de ello deriva, en parte mayor, del auge contemporáneo de la concepción económica de la historia, vale decir, del marxismo, que hábil y oportuno supo introducirse en esta época de crisis, heredera de dramáticas consecuencias sociales.

1. CONCEPTO GENERAL.

El materialismo es una de las soluciones al problema ontológico, el problema que indaga esencia y estructura del ser real. El materialismo, en efecto, sólo reconoce existencia radical a la materia, diríase, a los cuerpos materiales, a los objetos que existen en el tiempo y que ocupan un lugar en el espacio. De aquí puntualmente proviene la clásica concepción materialista del mundo y de la vida. Para ella, dado que no hay otra realidad sustancial que la materia, ya en el mundo, ya en el hombre, el valor de la vida y de la conducta humana ha de otorgar importancia decisiva a la satisfacción de necesidades y gustos materiales. El concepto ontológico del materialismo va como de la mano del llamado materialismo his-

tórico, o económico, de Carlos Marx y Federico Engels, a tenor del cual todos los productos culturales (derecho, moral, arte, lenguaje, religión...), por autónomos y espirituales que parezcan, tienen como base que los condiciona y determina la vida económica.

2. TIPOS DE MATERIALISMO.

Existen diversos tipos de materialismo. Una caracterización, ya clásica de estos tipos, la ofrece la manera de entender la antinomia *materia-espíritu,* la diferencia ontológica entre lo corporal y lo anímico.

Puede verse en lo psíquico o anímico, algo por esencia material, físico. Para quienes así piensan, lo psiquico no es diferente de lo físico, sino sólo una manera de ser de la materia. Por ello, definen lo anímico como un *estado* o *propiedad* de la materia, de parecida manera como lo es el calor y la electricidad. Particularmente la concepción energética de la materia se enlaza a este tipo de materialismo. Califican lo anímico, sobre todo el pensar, como energía, como energía en movimiento.

Otro tipo, el segundo, de materialismo, lo sustentan quienes no ven en lo anímico propiedad alguna de la materia, pero sí un *producto* de un proceso corporal. El pensar, dicen, no es nada físico, pero es producido por la materia. De homogénea manera como el hígado segrega bilis, el cerebro segrega pensamientos. Como de suyo se comprende, la materia es aquí lo primario; lo anímico, un efecto causado por ella.

Un tercer tipo de materialismo tiene un carácter funcional. Aquí no se concibe lo anímico como algo físico; ni siquiera como un efecto directo de algo corporal. Se dice que lo anímico es algo ligado, sí, a un proceso físico, pero con peculiares modalidades. Lo anímico sólo se halla respecto de la materia, en una relación de *dependencia funcional.* El pensar no es movimiento, porque no existe en el espacio, pero se produce siempre cuando en el cerebro tienen efecto ciertos movimientos.

El materialismo actual se vincula a esta idea, pero introduce un nuevo elemento. Ello da lugar a un cuarto tipo de materialismo, el *materialismo dialéctico.* Lo nuevo y original en este materialismo es, por una parte, que reconoce un des-

arrollo gradual y dialéctico de la materia, y, por otra, que admite diversos pisos o niveles integrativos de la realidad.

La materia inorgánica es anterior a los organismos vivos, y éstos preceden a las formaciones sociales. La realidad para el materialismo dialéctico es el resultado de un complejo desarrollo. La aparición en la Tierra de la vida orgánica significa una realidad que supera a la vez las leyes de la materia inerte. Las leyes de la físico-química tienen validez en el nivel biológico, pero no son suficientes por sí mismas. "Lo inorgánico y lo orgánico, dice Roy Wood Sellars, constituyen planos distintos, a los que cabe referirse como inferior y superior, en el sentido de que los sistemas materiales orgánicos tienen una organización más alta y más compleja en la que se advierten nuevos rasgos de conducta".[1] Dentro de lo inorgánico y de lo orgánico existen también otros subniveles y modalidades características. "Por ejemplo, en la zona de lo orgánico, tenemos la célula, el tejido, el órgano, el sistema de órganos, el organismo y la población. Cada nivel, excepto el primero, contiene células, las cuales, a su vez, tienen componentes químicos. No obstante, la célula no se comporta, dentro de un tejido, exactamente igual que fuera de él. Asimismo, dentro de la célula, la química es alterada por la envoltura que la contiene. Al plano de un solo piso del mecanismo biológico clásico se ha superpuesto así una moderna estructura que presenta muchos pisos diversos. Los pisos altos, sin embargo, son sustentados por los pisos inferiores, y todos ellos deben descansar en el piso bajo estudiado por la física y la química. Al juicio del materialismo moderno, la existencia de los diversos pisos puede ser confirmada fácilmente por métodos científicos. La materia organizada revela niveles integrativos de organización caracterizados por leyes distintivas".

3. LEYES DE LA DIALÉCTICA MATERIALISTA

Dentro de los problemas del conocimiento, Carlos Marx (1818-1883), Federico Engels (1820-1895) y Vladimir I. Lenin (1870-1924) son quienes han laborado en una metodología propiamente dialéctico-materialista.

[1] Cfr. R. WOOD SELLORS y otros, *Filosofía del futuro*. México. 1960.

Toman desde luego el concepto de dialéctica de la doctrina de Hegel (Carlos Marx fue en su juventud un miembro de la llamada ala izquierda hegeliana). El término "dialéctica" expresa el cambio universal y el nexo dinámico de todas las cosas: todo ser está en proceso de autotransformación debido al hecho de que su realidad es producida por el concurso de factores o fuerzas opuestos. No existe cosa alguna exenta de este cambio: todo ser se torna en algo diverso. Mas estos cambios no son caóticos. La investigación científica revela la existencia de cambios fundamentales, básicos, susceptibles de expresarse en leyes, las leyes del materialismo dialéctico. He aquí las fundamentales:

a) *Ley de la interpenetración, unidad y lucha de los opuestos.* Todo objeto real tiene el carácter de unidad cambiante, ya que es un complejo de elementos y fuerzas opuestos. Esta unidad es temporal y relativa, puesto que el proceso de cambio, signado por la interpenetración y lucha, es continuo y absoluto.

b) *Ley de la transformación de lo cuantitativo en cualitativo, y viceversa.* Los cambios en la naturaleza no son meramente cuantitativos. La acumulación de elementos suele producir en los hechos nuevas *cualidades.*

c) *Ley de la negación de la negación.* Es infinita la serie de cambios cuantitativos y de las nacientes cualidades. Cada etapa o fase del desenvolvimiento de una cosa, es, a decir verdad, una síntesis, que resuelve las oposiciones contenidas en una etapa o nivel anterior, o síntesis previa. Mas la posterior síntesis será de nuevo *negada* en obsequio de otra, y así sucesivamente.

No hay nada estático. Todo ser transfórmase ininterrumpidamente. Jamás una cosa real es idéntica a sí misma: no existe punto de reposo. La transformación de una cosa es constante, sin solución de continuidad. No existe instante alguno durante el cual no ocurra un cambio, una mudanza. Por ello, el principio lógico de identidad que dice que una cosa es idéntica a sí misma (A es A), no sólo es una inútil tautología, sino señaladamente un error, y lo propio puede decirse del principio de no contradicción (A es no-A). Cada objeto real es diferente en cada momento. Contra la ontología que enseña la separación y la identidad de las cosas, el materialismo dialéctico enfatiza la interdependencia y diversidad de

ellas. Este punto de vista es aplicable asimismo al pensamiento, en donde los conceptos obtienen su validez lógica sólo a través de su interconexión con otras ideas, las que, como aquéllos, se hallan en perpetuo cambio.

El método dialéctico indica que precisa investigar todas las cosas en función de su desarrollo, vale decir, de su historia. No importa tanto el estado momentáneo de un hecho cuanto la dirección y el probable desenvolvimiento de sus mudanzas, provocadas por el conflicto de fuerzas que obran sobre él. El materialismo dialéctico rechaza todo tipo de *apriorismo,* ya que, como dice F. Engels en su *Anti-Dühring,* "la naturaleza es la prueba de toda dialéctica". Por otra parte, el materialismo dialéctico cree suministrar las bases del método moderno de las ciencias, exhibiendo las limitaciones de la *lógica formal,* la cual no explica el cambio de las cosas, debido a su anacrónica interpretación estática, inmóvil, de las leyes del pensamiento.

4. LA REFLEXIOLOGÍA.

El cerebro humano forma ideas no de manera independiente, acaso *a-priori,* de la naturaleza, sino en relación con ésta, de la que es una de sus partes, y movido y estimulado por múltiples hechos. Las ideas reflejan las cosas, pero en este proceso opera, como en cualquier otra cosa, el tránsito dialéctico: las ideas no son inertes; son activas. Las ideas vienen de las cosas. Si son verdaderas, confírmase en las propias cosas. Hay más: con ideas reflejadas puédense formar nuevas ideas. Además: las ideas nunca son perfectas, porque la naturaleza, de la que son representación, se transforma sin cesar. En suma: "el ser determina la conciencia y no a la inversa". Y el conocimiento es tanto más verdadero cuanto mejor refleja las cosas. (Lenin, *Materialismo y empirio-criticismo.)* La filosofía llama a este concepto de verdad *teoría reflexiológica,* la cual es, a su turno, un espécimen de la "teoría-copia".

La dialéctica marxista es materialismo histórico en tanto admite que la base de explicación de toda la cultura humana es la situación económica de la sociedad en cada lugar y época. En otros términos: las formas de gobierno, la educación, las artes, las ciencias, las religiones, incluso las filosofías, son como son en orden a la estructura económica que las susten-

ta. Esta, la base firme de la historia tiene dos aspectos: las fuerzas materiales de la producción y las relaciones económicas dentro de las cuales tienen preponderancia los sistemas de propiedad, de cambio y de consumo. Dado, por ejemplo, un régimen capitalista, el pensamiento que dentro de él se desenvuelve, posee los caracteres de una "filosofía burguesa". La ley de la interdependencia rige así en los dominios de la naturaleza como en los de la vida social.

El materialismo histórico quiere ser la base metodológica de todas las ciencias sociales; y no sólo: también de todas las ciencias filosóficas, de la ética, de la política, de la estética, de la antropología, de la filosofía de la educación.

5. LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS.

El marxismo como filosofía tiene un carácter revolucionario: no quiere ser sólo una teoría cognoscitiva, sí que también —y como meta— una doctrina transformadora de la realidad social. "Los filósofos, dice Marx, se han limitado a interpretar el mundo; de lo que se trata es de transformarlo". *(Tesis sobre Feuerbach.)*

Algunos marxistas han subrayado esta actitud práctica definiendo la filosofía toda como *filosofía de la praxis*. No rechazan la teoría, pero la subordinan a la acción. Lenin afirma que sin teoría revolucionaria no hay movimiento revolucionario, pero los nudos de la teoría, agrega, sólo se desatan en la práctica.

En un sentido se justifica el concepto de filosofía de la *praxis*. La filosofía es reflexión sobre la cultura, y ésta, cuanto el hombre por su acción hace y transforma. Descubrir el ritmo dialéctico de la cultura es tarea del filósofo. Pero otra cosa es subordinar la filosofía a intereses prácticos, revolucionarios, despojándola de su carácter teorético.

Cabe hacer una apreciación crítica de conjunto. Una revolución puede ser inaplazable en una circunstancia dada: pero *planearla y realizarla compete a la política, no a la filosofía.* Esta, de cierto, puede hacer una doctrina de la revolución y preparar así el camino de una honda mudanza social. Hasta allí termina su cometido. Enjuicia la realidad. Con todo, la filosofía de la praxis enfatiza los aspectos dialécticos y diná-

micos de la vida y permite entender mejor la vida educativa dentro del marco total de la sociedad, y, al hacerlo, destaca los factores económicos que la condicionan, poniéndola en guardia de las utopías, tan frecuentes en muchos teóricos de la educación.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La reflexiología epistemológica. Exposición y crítica.*
2. *Marxismo y neomarxismo. Monografía.*
3. *Sistema de la filosofía de la* praxis.
4. *Educación y vida económica. Relaciones.*

BIBLIOGRAFIA:

1. H. LEFEVRE, *Lógica formal y lógica dialéctica.* México, 1970.
2. A. GRAMSCI, *Introducción a la filosofía de la praxis.* Barcelona, 1970.
3. G. COGNIOT, *Marx y la educación.* México, 1968.
4. M. ROSENTAL, *Principios de la lógica dialéctica.* Montevideo, 1965.

V

LA SEMIOTICA POSITIVISTA

En las últimas décadas se ha perfilado en los círculos profesionales un nuevo método en la investigación filosófica, el llamado *positivismo lógico.* Algunos de los cultivadores de la filosofía de la educación, haciéndose cargo de la novedad, tratan de llevarlo al campo de esta disciplina.

1. UBICACIÓN HISTÓRICA.

El positivismo lógico es un tipo de doctrina empirista, y, como lo han declarado y probado pensadores ligados a tal corriente, por ejemplo, Reichenbach y Popper, la ciencia contemporánea es demasiado compleja para dejarse explicar y comprender sólo a la luz de la observación empírica.

En honor de la verdad, esta corriente es una nueva versión, la tercera, de la filosofía positivista en el mundo occidental. (La primera la representó A. Comte y sus seguidores, y la segunda, apellidada neopositivismo, fue fundada y desenvuelta por el francés H. Poincaré y por el austriaco E. Mach, entre otros.)

No todos designan positivismo lógico a la corriente. Algunos autores aplícanle otro nombre *(fisicalismo, empirismo lógico, análisis filosófico del lenguaje,* etc.). Ello depende del carácter sustancial que ven en ella. Con todo, es dable englobar a todos estos pensadores. Hay puntos en que coinciden, por lo menos, la mayor parte de ellos.

2. LA SEMIOSIS. SEMÁNTICA, PRAGMÁTICA, SINTÁCTICA.

El método del positivismo lógico es analítico. Parte de las palabras con que se designan los hechos estudiados, para ana-

lizar, a continuación, el sentido de éstas a los ojos de una verificación empírica. Por ejemplo, aplica este método en la filosofía de la educación quien analiza el término "ideal educativo" tratando de desentrañar el significado que tiene de hecho entre los pedagogos. La inicial preocupación del positivismo lógico es, en efecto, aclarar el significado de los términos. Sólo después viene el problema de su verdad.

De ahí que se pueda designar, siguiendo a C. Morris, con el nombre de *semiótica* a este método. La *semiótica* es la teoría de la *semiosis,* ello es, del proceso de la significación de las *palabras-signo* en la tarea empírica de investigar.

La *semiótica* comprende tres partes:

a) La *semántica*, que considera la relación de los signos con los objetos a que se refieren éstos;

b) La *pragmática*, que considera la relación de los signos con los intérpretes que los emplean, y

c) La *sintáctica*, que considera la relación formal de los signos entre sí.

3. LAS FASES DEL MÉTODO.

La aplicación del análisis filosófico del lenguaje difiere entre los partidarios de la corriente. No obstante, hay rasgos comunes en todos ellos, que permiten formular las etapas esenciales del método. Una sucesión de tres momentos lo caracteriza, a saber: a) descripción funcional; b) retrotraimiento formal-operativo, y c) verificabilidad.

a) *Descripción funcional.* La descripción funcional abre el camino para llegar al significado de las palabras en tanto cuanto éstas tienen un sentido objetivo, pues muchas carecen de tal sentido y deben ser descartadas. Dice Carnap: "Cuando (dentro de un lenguaje determinado) una palabra posee un significado, usualmente se dice que designa un concepto; si esta significación es sólo aparente y en realidad no la posee, hablamos de un *pseudoconcepto.* ¿Cómo explicarse el origen de los pseudoconceptos? ¿No puede afirmarse que cada palabra fue introducida en el lenguaje sin otro propósito que indicar algo determinado, de manera que desde los principios de su

uso tuvo un significado definido? ¿Cómo pudieron llegar a tener un lenguaje tradicional, palabras no significativas?

De fijo que originalmente cada palabra poseyó un significado, pero en el curso de su desarrollo, una palabra frecuentemente cambia su significado. También sucede a veces que una palabra pierde su antiguo significado, sin llegar a adquirir un nuevo. Es así como surge un pseudoconcepto.

¿En qué consiste entonces el significado de una palabra? ¿Qué estipulaciones deben establecerse respecto a una palabra para que ésta tenga un significado? Para nuestras reflexiones, no interesa aquí si estas estipulaciones están dadas en forma explícita, caso éste de algunas palabras y símbolos de la ciencia moderna, o si se ha logrado un común acuerdo tácito, como es el caso de la mayor parte de las palabras del lenguaje tradicional".

Para aclarar el sentido de una palabra, la descripción funcional compara la palabra objeto de la investigación con otras palabras. En el caso, añade Carnap, de la mayoría de las palabras de la ciencia, es posible precisar su significado retrotrayéndolas a otras palabras ("constitución", definición). Si se trata de averiguar qué significa el término "hormiga", es pertinente compararle con el de "artrópodo" y, después, con el de "insecto". Entonces se lee: "los artrópodos son animales que poseen un cuerpo segmentado con extremidades articuladas y una cubierta de quitina". En seguida se busca la definición de insectos, dentro de los cuales figuran las hormigas, en cuya descripción (tarea de la primera fase del método), se añaden sus propiedades específicas: "hormiga, insecto perteneciente a los formicidas de cabeza gruesa...".

b) *Retrotraimiento formal-operativo.* En el proceso del análisis de los significados, el método adquiere dos notas: su formalismo simbólico y su carácter positivista. A través de una simbólica se trata de fundar empíricamente el conocimiento.

Viene a cuento proseguir con el ejemplo zoológico. Ante todo hay que forjar la sintaxis de la palabra, esto es, la manera como se presenta en una proposición. La forma proposicional elemental del término "hormiga" es: la cosa X es una "hormiga". Se ha estipulado así que una proposición de esta forma debe ser derivable de premisas de la forma "X es un animal", "X posee un cuerpo segmentado", "X posee extremidades articuladas", "X tiene una cubierta de quitina" y que

inversamente cada una de estas proposiciones debe ser derivable de aquella proposición. De esta suerte cada palabra del lenguaje es retrotraída a otras palabras y finalmente a las palabras que aparecen en las llamadas "proposiciones de observación" o "proposiciones protocolarias". A través de este retrotraimiento es como adquiere su significado una palabra.

Las proposiciones primarias (proposiciones protocolares) son aquellas que se refieren a hechos inmediatos, a "lo dado" de manera directa, a lo puesto, a lo positivo.

Con este retrotraimiento se quiere que el significado de una palabra se defina mediante un criterio de aplicación, ello es, que su definición sea *operante* en la realidad. Ante una hormiga aquí y ahora, se observa si cumple las estipulaciones expresadas en la simbólica. De aquí se origina la tercera fase del método.

c) *Verificabilidad.* ¿Cómo se verifican en definitiva los enunciados? ¿Qué tipo de prueba confirma las proposiciones? ¿Cómo puede obtenerse la certidumbre de su verdad o de su falsedad? En una palabra: ¿cuál es el signo de verificación de un enunciado?

La verificación puede ser directa o indirecta. La primera se funda en una percepción inmediata. En efecto, esta hormiga tiene cuerpo segmentado, extremidades articuladas, etc. Puede preguntarse en este momento si llueve. Se responde afirmativamente, porque se ve caer gotas de agua, el piso húmedo, gente protegida con paraguas, etc.

La verificación indirecta se lleva a cabo echando mano de otros enunciados ya verificados. Un ejemplo, tomado del propio Carnap: si se quiere probar que una llave está hecha de fierro, se la coloca cerca de un imán. Si éste atrae a la llave, se logra la verificación indirecta, ya que de antemano se sabe que los objetos imantados son del dicho metal.[1]

4. APRECIACIÓN.

¿Cómo opera una filosofía de la educación conforme al método del positivismo lógico? Ante todo, mediante un análisis terminológico de los conceptos-clave de la actividad educativa. ¿Qué significan a la luz de la experiencia empírica los

[1] Cfr. R. CARNAP, *Filosofía y sintaxis.* U.N.A.M. México, 1963.

siguientes vocablos: habilidad, inteligencia, desarrollo, personalidad, cultura, valores, fines, etc.?

Precisar el significado de los términos es obligada tarea inicial. Cabe decir que con tal proyecto intelectual nació la filosofía en la época de Sócrates. Hace bien el positivismo lógico, de cierto, en subrayar este aspecto de la investigación. Es de toda necesidad conocer el uso efectivo de los términos, sobre todo cuando el significado de éstos varía de un hombre a otro. Es obligado, en fin, aclarar el significado de ellos antes de formular el juicio de su verdad o falsedad; lo que, por otra parte, es incontestable desde todo punto de vista.

Hay más: la manera de verificar, empírica, no es tampoco un empeño equivocado. Con frecuencia la investigación pedagógica se entorpece por imprecisiones del lenguaje, tan habituales en la metafísica, que obscurece bajo un sentido recóndito, a veces esotérico. ¡Con cuántas acepciones se usa, por ejemplo, el manido término "cultivo armónico de las facultades humanas"!

Con todo, se impone practicar un distingo metódico. La verificación del significado de términos de las ciencias naturales, es diferente de la verificación del significado de términos pedagógicos. En aquélla se trata de hechos externos confirmada por relaciones causales. En ésta, de concepciones subjetivas, de continuo variables. ¿Qué significa, por ejemplo, el término "perfeccionamiento educativo" entre filósofos católicos, entre filósofos materialistas, entre filósofos naturalistas y demás? ¿Cuál es la experiencia válida?

En otro error explicable, y no de poca monta, incurre el empirismo lógico como todo empirismo, cuando se abordan problemas de valor, ello es, temas en donde se ventilan no cuestiones de lo que es, de hecho, la realidad social, sino de lo que ésta *debe ser*. En todos los problemas sociales se dan alternativas de apreciación. Hay millones de niños que carecen de escuela. Se conoce la estadística de tal hecho y sus causas reales como resultado de un análisis empírico. Mas no debe ser así, y para muchos, se impone la obligación de transformar esta realidad educativa. Esta actitud es obvia por convincente, pero se funda en un ideal, cuya fundamentación no puede encontrarse en los hechos. De éstos se obtiene una información, por cierto deplorable en el caso analizado. ¿Por qué deplorable? Porque se considera injusta. De aquí se origina el imperativo de transformar lo dado, lo positivo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Desarrollo del positivismo lógico.*
2. *Diferencias entre filología y semántica lógica.*
3. *Caminos del análisis filosófico del lenguaje en la filosofía de la educación.*
4. *¿Qué hay que aceptar y qué rechazar del empirismo lógico?*

BIBLIOGRAFIA:

1. K. R. POPPER, *El desarrollo del conocimiento científico.* Bs. As. 1967.
2. H. REICHENBACH, *La filosofía científica.* México, 1953.
3. F. LARROYO, *El positivismo lógico. Pro y contra.* México, 1969.

ONTOLOGIA DE LA EDUCACION

UNIDAD IV

SUMARIO:

I. TOTALIDAD DEL ACTO EDUCATIVO.
II. LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS.
III. TEORÍA DE LA EDUCABILIDAD.
IV. LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN.
V. LAS ANTINOMIAS PEDAGÓGICAS.

I

TOTALIDAD DEL ACTO EDUCATIVO

La educación es un hecho complejo: una realidad con variadas facetas. Tal circunstancia ha propiciado diversas concepciones (o definiciones) de ella. Muchos de los pedagogos, en verdad, no contemplaron todas las facetas que la integran, viendo en una o dos caras del proceso acaso lo más importante.

Estas parciales definiciones de la educación tocan de continuo el acto educativo, y, de cierto, han ayudado a caracterizarlo; pero son unilaterales en cuanto no consideran de alguna manera las otras caras. En lo que sigue se ve de discernir el *concepto estructural* de la educación, o sea, de contemplar los elementos que la forman en su integridad señalando las relaciones constitutivas y constituyentes de ellos.

1. EDUCACIÓN, REALIDAD HUMANA.

La educación es, ante todo, una realidad, un hecho inseparable de lo humano: tan característico y fundamental del hombre como la respiración y nutrición en un ser orgánico. En efecto, no se trata de una actividad accesoria, inventada alguna vez por un genio. No: es una función vital de los hombres dentro de una comunidad de existencia.

La educación es una realidad permanente. No sólo existe en los pueblos históricos, sí que también en los pueblos primitivos. El hombre vive educándose y es así como ha recorrido la distancia que va de la prehistoria a la época de la energía atómica.

El hecho educativo no es la teoría o ciencia de la educación. Esta es una manifestación posterior, en la historia de

la humanidad. Aquí como en otros dominios del saber, primero existe la acción; sólo más tarde viene la reflexión sobre la acción. Dada la importancia de la vida educativa entre los hombres, ésta ha promovido muy pronto cavilaciones sobre ella misma; inicialmente, de orden práctico; después de apreciación especulativa y filosófica.

Este carácter de la educación se formula en lenguaje filosófico diciendo que se trata de una categoría ontológica, a saber, de un rasgo inseparable del ser del hombre. Dice Peter Peterson: "La educación es y ocurre tan originalmente como la vida y sus funciones son y se realizan". El educar pertenece al ser del hombre originaria e inseparablemente: es una función de lo que es, de la realidad. Por su parte, el filósofo Max Scheler aclara que educarse en modelarse una totalidad viviente que consiste en influencias, procesos y actos.

El pedagogo español Lorenzo Luzuriaga señala a la educación el carácter de necesidad, además del de realidad. El aserto parece ser pleonástico. Dice: "La realidad permanente y universal de la educación nos hace presumir que ésta es una función necesaria para la vida humana, algo que no se puede hacer o dejar de hacer arbitrariamente, sino que debe cumplirse con toda forzosidad".

Hay que argüir: lo necesario es lo que no puede dejar ser. Pero la realidad en su significado propio y específico, designa el modo de ser de los hechos. Por ello, al declarar que algo es real de manera permanente y universal, es superfluo agregar que no puede dejar de serlo.

2. EDUCACIÓN, FINALIDAD INTRÍNSECA.

La educación es un hecho, una realidad humana. "Ser hombres, dice Lombardo Radice, significa educarse: porque somos hombres, en cuanto nos hacemos hombres. A cada instante de la vida que merece ser llamada "nuestra", nos reconocemos y aceptamos por aquello que hemos llegado a ser y, al mismo tiempo, nos reconocemos insignificantes a nosotros mismos, no nos contentamos con sólo lo que llegamos a poseer".[1]

---

[1] Cfr. su libro *Lineas generales de la filosofía de la educación,* con un estudio preliminar de L. Luzuriaga. Madrid, 1928.

Para bien o para mal, el hombre se propone fines por alcanzar. Su vida es vida humana en constante proyección hacia el futuro. En el hecho educativo operan siempre tendencias, objetivos por realizar, ideales; objetivos e ideales por cierto, que suelen cambiar no sólo a compás de las edades del individuo, sino bajo la influencia, también cambiante, de circunstancias sociales.

Los objetivos, siempre presentes en la conciencia de quien se educa, orientan su conducta humana. Sin ellos, el educando no sabría qué hacer, sería un autómata, un *robot*. La educación, según esto, lleva en su entraña una finalidad intrínseca. El progreso educativo, como se verá más tarde, reside en proponerse más y más altos fines.

La conciencia de los fines trae consigo la conciencia de los medios. Educarse es realizar fines echando mano de adecuados medios. Por ello, una pedagogía que trata de ser sólo técnica, ello es, sólo seleccionadora de medios, es una pedagogía sin cuadrante, sin orientación. En el fondo, empero, en este caso no es que en general se carezca de fines; lo que ocurre es que se actúa de manera poco comprensiva, dentro de una finalidad difusa, por así decirlo.

3. EDUCACIÓN, MUDANZA Y DESARROLLO.

Los fines y los medios son relativos en el acto educativo. Ante todo los medios están condicionados a los fines. En una etapa de la vida, el aprendizaje de la lectura constituye un fin de suyo importante. Para lograrlo, se buscan medios pertinentes, acaso se recurre al llamado método de las palabras normales de la didáctica especial. Pero una vez alcanzado dicho fin, el conocimiento de la lectura puede emplearse, entonces, como medio para realizar otra finalidad, por ejemplo, el estudio de la historia.

Todo lo cual está describiendo otro esencial aspecto de la educación: mudanza y desarrollo. También en las plantas tiene efecto un desarrollo, un cambio conforme a ciertas leyes naturales. Pero este desarrollo en el hombre es algo más: una renovación de su vida, una continua reconstrucción de su experiencia. Lo que logra en cada etapa le capacita para al-

canzar nuevas formas de existencia. "La educación, dice John Dewey, trae consigo más educación".

Este desarrollo humano, por otra parte, está condicionado por diversos factores. Ante todo, el educando mismo con sus disposiciones y aptitudes (la habilidad musical, por ejemplo, supone innegable sensibilidad auditiva, entre otras cosas). El medio social en que vive el educando, asimismo, determina el proceso de la educación favoreciéndolo o entorpeciéndolo. Por donde es preciso entender tanto a la individualidad del educando cuanto al medio en que éste se desenvuelve.

Ya Rousseau advirtió tal influencia y lo dijo a su manera: "Todo lo que no tenemos al nacer y necesitamos nos es dado por la educación. Esta nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos hacer de este desarrollo es la educación de los hombres, y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas" *(Emilio o de la educación).*

4. EDUCACIÓN, ASIMILACIÓN DE LA CULTURA.

Los fines que el hombre se propone realizar por obra de la educación, son objetivos culturales. La cultura ciertamente es todo cuanto el hombre ha creado, crea y seguirá creando en la existencia. La cultura constituye un mundo de cosas, de instituciones, de formas de vida: las obras de arte, los utensilios (por rudimentarios que sean), las máquinas (el ferrocarril, el avión), las costumbres morales y jurídicas, los juegos y deportes, las diversiones, las creencias y ritos religiosos, los conocimientos científicos, las prácticas amorosas, las organizaciones económicas y políticas...

Todas estas creaciones humanas reciben el nombre de *bienes culturales.* La denominación es adecuada. El hombre vive y se desenvuelve haciéndolos suyos, apropiándoselos. Llega a poseer conocimientos científicos, adquiere experiencias estéticas, costumbres morales; profiere oraciones y ejecuta ritos religiosos; observa y practica juegos y deportes, atendiendo a ciertas reglas; se sirve de instituciones jurídicas y políti-

cas, y de usos económicos, etc. Este proceso merced al cual el hombre se asimila *bienes culturales* es justamente una vertiente importantísima de la educación. El término "cultura" tiene, en verdad, un origen pedagógico. Etimológicamente "cultura" denota cultivo; cultivarse, por ello, equivale a educarse.

Este acto de asimilarse bienes culturales supone dos hechos: la existencia de la cultura en sus diversas ramas (ciencia, moral, derecho, arte, religión, economía, técnica, lenguaje...) y la existencia de los hombres empeñados en crear o en apropiarse dicha cultura. El primer hecho constituye la *cultura objetiva* u *objetivada*. Allí están al alcance de todos las ciencias y las obras de arte, las costumbres morales y las organizaciones económicas, las técnicas y las mercancías de consumo, todas con independencia de quien los creó. El segundo hecho, el acto por medio del cual el hombre entra en posesión de la cultura, es la *cultura subjetiva,* el proceso formativo del hombre. La educación es, así, una *subjetivación de la cultura,* la *cultura subjetivada, la cultura hecha realidad viviente.*

Cultura objetiva y cultura subjetivada están en relación recíproca. Gracias a la educación se prepara al hombre superior, quien, más tarde, por su talento, logra nuevas creaciones. Merced a la educación, al propio tiempo, se conserva y reproduce la cultura. Se ha dicho que "la educación es la guardiana de la historia" (N. Hartmann). Gracias a la cultura objetiva, le es suministrado al hombre que se educa, el contenido del proceso: la cultura posibilita el desenvolvimiento cultural del hombre. Sin cultura no hay educación; pero los bienes culturales han de ser adecuados para su asimilación al grado de desarrollo de quien se educa.

5. EDUCACIÓN, CONFORMACIÓN SOCIAL.

El nexo entre cultura y educación enuncia ya otro carácter fundamental, el último, de ésta. La educación tiene una dimensión social. La sociedad condiciona el proceso educativo. El hombre aislado, el hombre fuera de sus vínculos con los demás hombres, no existe, jamás ha existido. La sociedad

va formando, en efecto, a las nuevas generaciones conforme a sus modos de vida.

Pero, recíprocamente, por obra de la educación, las formas sociales de vida se conservan, afirman e incrementan. En otros términos: la educación socializa a las nuevas generaciones, convierte a los individuos en miembros de la sociedad. La sociabilidad, así, es producto de la educación.

No hay antagonismo entre sociedad e individuo. Al contrario: una y otro se implican de manera constitutiva. El individuo al socializarse cada vez, se potencia en su propio ser. La sociedad se engrandece en la medida en que sus miembros alcanzan más altos niveles de cultura.

Existe, como ya lo advirtió Platón, un paralelismo entre individuo y sociedad. Justamente el enfoque estructuralista de la educación confirma este hecho, bien que de diferente manera. Hombre y sociedad son dos estructuras que se condicionan internamente, dando de sí otra estructura, de segundo grado, por así decirlo, que comprende en unidad más compleja *individuo* y círculo social.

La vida social va conformando el desarrollo de los hombres, y éstos, a su turno, conservan ciertas formas sociales, o, cuando innovadores, promueven nuevas y hacen obsoletas otras. Ello es, la sociedad como el hombre, se halla en constante cambio. Una lucha interna de los usos sociales, a veces lenta, a veces revolucionaria, describe tal mudanza. Es la dialéctica de su desarrollo. Tesis, antítesis y síntesis...

La conformación social de los hombres se realiza de dos modos; lo que da lugar a dos formas de educación: la refleja o espontánea y la intencionada. La educación refleja tiene lugar por mero contacto social entre los individuos, en el hogar, en la calle, en las tertulias... En ella no hay propósito consciente de educar. La educación intencionada, por el contrario, se produce con el deliberado intento de educar.

En suma: *la educación es una estructura dinámica, en desarrollo, radicada en el hombre como ser social por definición, promovida y sostenida por bienes culturales de la comunidad a título de finalidades que empujan hacia el futuro.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Concepto y problemas de la ontología como teoría del objeto.*
2. *Concepto ontológico de realidad.*
3. *La apertura de la educación como estructura social.*
4. *Historia del concepto de educación.*

BIBLIOGRAFIA:

1. R. S. PETERS, *El concepto de la educación.* Bs. As. 1969.
2. H. NOHL, *Teoría de la educación.* Bs. As. 1962.
3. F. LARROYO y otros, *Fundamentos de la educación.* UNESCO. Bs. As. 1966.
4. P. PETERSEN, *Pedagogía.* Berlín, 1932.

II

LAS CATEGORIAS PEDAGOGICAS

La educación es una realidad. Como tal, posee determinaciones fundamentales, ello es, categorías ontológicas. Por categoría, efectivamente, se entiende un factor esencial del ser. Así las categorías de *causa-efecto* y de *acción recíproca* en el mundo de la naturaleza. Así las categorías de *medio-fin* y de *imitación colectiva* en el mundo de lo social.

¿Cuáles son las categorías del hecho educativo? ¿Cuáles son aquéllos de sus factores permanentes, inseparables? En otros términos: ¿Cuáles son las líneas, por así decirlo, del proceso de la educación fuera de los cuales éste no es posible pensarse como realidad?

1. LA TRAMA DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS.

Son cinco las categorías pedagógicas:

a) Educando (educabilidad).

b) Educador (propósito y método educativos).

c) Comunidad educativa.

d) Contenido cultural.

e) Agencias educativas (poderes pedagógicos).

Las categorías pedagógicas constituyen, a decir verdad, una trama, un conjunto de formas, compacto y unitario, dentro del cual la ausencia de una de ellas anula la realización del proceso. Dentro de las categorías pedagógicas no se da orden cronológico alguno. La categoría "educando", por ejemplo supone la del educador y su inseparable vínculo con él, a saber, la comunidad educativa, así como el contenido del acto

y una circunstancia social, en un espacio y tiempo a título de agencia conformadora.

Aunque los más de los pedagogos reconocen la existencia de estos conceptos categoriales de la educación, no todos coinciden respecto al número de ellos y a su designación. Así, Eduardo Spranger habla de cuatro de ellos, llamándolos puntos de vista capitales del hecho educativo, a saber, objetivo ideal de la educación (cultura), educabilidad (educando), educador y comunidad educativa. Es evidente aquí la falta de la categoría "agencias de la educación", sin la cual el hecho educativo no es dable, pues éste supone siempre una realidad histórico-social.

2. EL EDUCANDO. EL RENACER DEL HOMBRE.

El grito de guerra de la nueva pedagogía fue la educación paidocéntrica (o *puerocéntrica,* según la etimología más castiza propuesta por J. M. Moreno): el niño, se dijo, ha de ocupar el centro de la obra pedagógica. Hay que partir del niño, sólo del niño: hacerlo titular del acto educativo. (Revolución copernicana en la educación.)

La lucha en favor del niño era de todo punto justificada. La vieja pedagogía, si no había ignorado, sí había soslayado muchos testimonios de la esencia infantil, organizando la enseñanza intencionada, la enseñanza escolar, de manera deficiente, a veces con errores manifiestos.

Como suele ocurrir en parecidos casos, la actitud revolucionaria cayó en extremos en algunos de sus corifeos. Interpretando a su manera ideas de Rousseau, sucumbieron a un naturalismo que, de rechazo, olvidó computar debidamente los otros factores de la educación, que justo, sólo reconociéndolos, puede obtenerse una imagen auténtica del educando.

El educando, desde luego, no sólo es el niño; no sólo encarna en las nuevas generaciones, bien que éstas ofrecen la máxima plasticidad. Todo hombre se educa en sus diversas edades y de muy diversos modos, y no sólo. Todo hombre, educándose, también educa, como quedará mostrado después, al abordar el tema del educador como categoría pedagógica.

El individuo como educando es un ser activo: se educa, es cierto, asimilándose bienes culturales (hábitos, experiencias,

ideas), pero no de manera pasiva. Como persona es sujeto que elige, que opta. No todo cuanto está en el mundo circundante, en efecto, es asimilado por el educando. Este actúa gracias a un proceso selectivo, ya por los intereses que lo reclaman (efectuándose, así, un proceso funcional), ya por las limitaciones internas y externas con que tropieza.

No hay una alternativa en este orden de conceptos: el educando en cuanto tal es tan activo como el educador. Se ajusta, es cierto, a una circunstancia, pero modelando, labrando su propia formación: es un protagonista; decide en su fuero interno aceptando o rechazando cuanto se le ofrece a manera de contenido. La educación auténtica como esencia humana es libertad, libertad de cultura, pero, como tal, no es absoluta, como enseña la filosofía tradicional, sino dentro de ciertas circunstancias sociales e individuales. Libertad en situación, para decirlo con un término adecuado.

Otra característica define al educando: es un sujeto en transformación, en permanente mudanza. Hoy es más o menos de lo que fue ayer. Puede adquirir nuevas experiencias o perder (olvidar) las que alguna vez fueron suyas; puede potenciar sus virtudes o caer en la indolencia. Lombardo Radice opone, así, al concepto de educación, como crecimiento, el de *deseducación,* como retroceso cultural. Educarse es un renacer de continuo a la cultura: ser más que ayer y, por tanto, ser otro en alguna medida. El educando recorre el itinerario de la cultura. El lugar que ocupa en cada caso le va transformando: va llegando a ser un hombre nuevo dentro de su tipo humano. Educarse es renacer.

En suma: el educando es un sujeto en mudanza continua a virtud de sus intrínsecas aptitudes que va realizando de manera funcional en un proceso selectivo de libertad en situación.

3. EL EDUCADOR. EDUCADOR Y MAESTRO.

Todo hombre influye sobre sus semejantes y es influido por ellos. En la vida de la educación, todos educan y son educados, bien que en distinta medida. La madre es la primera educadora del niño, pero éste ya con sus primeros balbuceos *señala* a aquélla el camino por seguir: influye sobre ella en su amorosa tarea.

Ya en la segunda infancia (3-7 años) es común que el pequeño enseñe algo a un compañero y sugiera algo al maestro cuando éste trata de comprenderle en su vida interior, íntima, intransferible, movida por ciertos intereses que precisa encauzar respetando y potenciando su personalidad.

En la vida de los grandes, tiene lugar la misma ley. "El más grande de los genios es educado por su pueblo que lo comprende o lo desconoce, y con férvido consentimiento o con sorda resistencia le incita de nuevo a emprender más altos trabajos". Pero hay más: es educado por los demás genios ora vivos, ya muertos. El hombre da y recibe a la vez. Recibir y donar, donar y recibir es propio del hombre.

Hay una diferencia entre educador y maestro. Este último es un concepto más restringido. Nombra al educador que voluntaria y de manera profesional se ocupa de las tareas de la enseñanza; es, por decirlo así, el educador activo consagrado en su vida a la acción pedagógica.

El maestro como tal pertenece a uno de los tipos humanos.[1] En él (a diferencia de otros tipos, como el del artista, del hombre de ciencia) predomina la tendencia a servir a sus semejantes. Por ello, es un tipo social; mas lo específico de su esencia lo constituye la vocación pedagógica, caracterizada por tres rasgos esenciales: *eros páidikos, sentido de los valores, conciencia de responsabilidad.*

El amor al educando es la inclinación de darse a los seres en formación, los más abiertos a todas las influencias. Todo ello supone la aptitud de comprenderlos, pues el amor al educando es ante todo respeto del educando. Mas esto no debe significar indulgencia ciega. No es buen educador quien sonríe frente a las faltas de los niños, quien tolera sus maldades y caprichos.

El amor del educador es un amor al servicio de la elevación cultural del educando; educador que, en un momento dado, puede tornarse austero, si el bien de éste así lo exige. Un amor iluminado que se defiende a menudo de las ilusiones que la ternura de los padres cifran en la capacidad y conducta de los hijos.

En fin, el amor del educando es un amor a todos los educandos, al propio tiempo que a cada uno de ellos en particu-

---

[1] Cfr. E. SPRANGER, *Formas de vida.* Madrid, 1938.

lar. Esta universalidad de influencia es la que, en definitiva, caracteriza el *eros páidikos*, que ya Sócrates puso en el centro de la vocación pedagógica.

La inclinación hacia los educandos carecería de orientación si no tuviera enfrente un fin concreto. Este objetivo lo constituyen los bienes de la cultura. La esencia de la educación reside en hacer participar progresivamente al educando del mundo de los valores culturales.

Por ello, precisa que el educador tenga fe y confianza en estos valores; que crea en la vida, en la salud, en la justicia, en la sociedad, en la ciencia, en la moralidad, en el arte; precisa que tenga clara conciencia de que no hay existencia digna de ser vivida, cuando ésta no se orienta en el mundo de las dignidades humanas.

Junto al *eros pádikos* y al sentido de los valores, el auténtico maestro no puede dejar de experimentar tan hondamente como el amor y la percepción de los valores, la conciencia de la responsabilidad que asume como educador, ya frente al educando, ora respecto a la sociedad y a la familia, que le confían nada menos que a las nuevas generaciones.

4. LA COMUNIDAD EDUCATIVA. CAMINO PEDAGÓGICO. MÉTODO.

Quien se educa, recibe y dona; quien educa, dona y recibe. La educación es un acto de colaboración de educador y educando. El libro que ilustra, fue compuesto por alguien que hubo de ilustrarse antes, y que, discípulo primero, ahora educa colectivamente por su obra. *La autoeducación supone siempre la comunidad educativa.*

Puede concebirse la comunidad educativa como un encuentro entre personas cuya relación produce un acto de influencia pedagógica. Dos actores, cada cual protagonista en su orden, se hallan frente a frente en este suceso: educador y educando. El primero de ellos es portador de bienes culturales, que aún no posee el segundo, quien, empero, tiene la intención de poseerlos. En el punto de partida del acto pedagógico hay una dualidad bien delimitada entre educador y educando. Este busca, aquél dona. En el cumplimiento del acto se opera una clara unificación: el educando logra hacer suyo,

poseer, acaso por sostenido esfuerzo, el bien cultural que antes sólo al educador pertenecía. Un maestro explica a sus oyentes un teorema geométrico. Logra enseñarlo. Se ha comprendido. En tal instante, educador y educando quedan unificados en el mismo conocimiento. "Educar y ser educado, dice Lombardo Radice, no quiere decir ser diversos entre sí, sino unificarse e identificarse por lo que el acto educativo significa. Si enseño como maestro o aprendo como discípulo una verdad cualquiera o que, respectivamente, comienzo a comprender, *en el ámbito de aquella verdad* se identifica con el otro que era diverso, o tal vez opuesto al mío: pensamos lo mismo y precisamente por eso nos hacemos uno".

Educador y educando son, a su vez, miembros de un grupo social. La comunidad educativa tiene lugar dentro de innumerables relaciones humanas. La cultura real, vivida, materia de todo acto pedagógico, se sostiene y prospera por obra de una participación más o menos significativa de los hombres en ella. Lo social, lo colectivo, es un repertorio de usos, costumbres, prácticas, valoraciones, que tienen vigencia para un grupo de hombres. Y si el individuo se educa en la medida en que se apropia de esos usos, costumbres, conocimientos, formas estéticas, se comprenderá el carácter comunitario de la educación.

La comunidad entre educador y educando tiene lugar mediante una relación de procedimiento que suele variar por ciertas circunstancias. A veces es dogmática: el maestro dice, el alumno repite. Otras, es lúdica: el maestro enseña por medio del juego. Otras más, es activa: el maestro sugiere por medios adecuados a fin de que el educando, por esfuerzo propio, cumpla la tarea de la enseñanza.

Cuando se llega a tener conciencia del procedimiento empleado, éste se convierte en método didáctico. Procedimiento y método empleados dependen no menos de la idea de educación que posea el educador que de los contenidos culturales y poderes pedagógicos puestos en práctica. Procedimientos y métodos exhiben siempre un estilo como lo confirma la historia de la educación.

5. EL CONTENIDO CULTURAL. LA MORFOLOGÍA DE LAS CULTURAS.

Los bienes culturales constituyen el lazo entre educador y educando; forman el contenido materia del proceso educativo. El hombre no es una cosa entre otras cosas; es, como ya quedó dicho, persona y pueblo en un mundo de objetos creados y conservados por él mismo: la cultura.

La expresión "bien cultural" tiene un sentido suficientemente amplio: comprende hechos, objetos, e instituciones políticas, económicas y sociales. Son "bienes", en este sentido, los hábitos que adquiere el niño, ya para asegurar su salud, sea para defenderse del medio en señaladas y muchas circunstancias. Son "bienes" las costumbres sociales, las destrezas técnicas; son "bienes" las obras de arte, los conocimientos científicos; en suma, las experiencias de todo orden, que el hombre ha ido adquiriendo en el transcurso de la vida.

La cultura consta de diversas y complejas zonas: la ciencia y técnica, el lenguaje, la economía, las artes, el amor, la moral, el derecho, las costumbres, los mitos, la religión... Cada zona, por otra parte, es, asimismo, múltiple y compleja. Hoy, ya no hay quien conozca todas las ciencias; menos aún todas las técnicas. La plástica se diversifica en incontables manifestaciones; la literatura no sólo se produce en creciente variedad dentro de los géneros clásicos (épica, lírica y dramática); también en muchas y nuevas modalidades. Hay escuelas literarias cada vez en mayor número. La legislación de nuestro tiempo, comparada no ya con el derecho romano, sino con el del siglo XIX, reviste insospechados aspectos. Las profesiones se multiplican; las necesidades sociales aumentan a ritmo acelerado; la comunicación internacional es ya un hecho común. ¿Está la cultura a punto de perder su unidad? ¿Es el incremento cualitativo y cuantitativo de los bienes culturales causa determinante de ello?

No; el incremento de la cultura no es signo de una escisión; antes bien, es claro indicio de la unidad de las fuerzas creadoras del hombre. En efecto, existe un nexo permanente, imprescindible, entre las zonas todas de la cultura.

Razón fundamental: la unidad de la conciencia humana dentro de la diversidad de sus creaciones.

Para comprender bien la educación de un pueblo es preciso indagar la forma y tipo de su cultura, pues ésta se ofrece de manera concreta y vital. La morfología de las culturas alecciona sobre ello

Por su origen, las culturas pueden ser: a) autóctonas, b) de trasplante. De tres centros culturales autóctonos habla la historia: el Mar Chino-japonés, el Mar Mediterráneo y América Central. Las culturas por trasplante ofrecen de continuo un carácter mixto, gracias al contacto con formas diversas de vida. El contacto de las culturas da lugar a cuatro tipos culturales. Puede ocurrir un encuentro de culturas mediante inmigraciones de grupos de una cultura, ya superior, ya inferior. Este tipo de contacto por *inmigración* puede asumir forma armada o pacífica. La *colonización* da lugar a otro tipo cultural. Se revela por la voluntad de transmitir bienes culturales de todo orden y de explotar económicamente la región por medio del poder. Una tercera manera de contacto puede ocurrir a *distancia.* Se trata entonces de una recepción de bienes culturales, que, en todo caso, unifica las culturas de diversos parajes de la Tierra. La cuarta forma de contacto produce el tipo *renacimiento,* cuya esencia no es meramente reproducir bienes pretéritos, sino, bajo el movimiento de perfección que se imita, crear nuevas formas culturales. América ibera ofrece una variedad de culturas en que predomina, más o menos, el tipo "colonización" y el tipo "influencia a distancia".

En América, empero, se produjo un característico fenómeno de *transculturación.* Dentro de los cuadros de vida traídos por los colonizadores van encontrando acomodo supervivencias de las culturas indígenas, y no pocas. En el lenguaje, en el arte, en el derecho, en la religión, etc., hay rastros de las culturas prehispánicas.

En su disposición pedagógica el contenido cultural se ofrece en una serie de actividades en interna relación. He aquí las principales: modos de conducta de la existencia personal; conocimientos y técnicas; costumbres y normas de derecho; lenguaje y artes; moral y religión; vida cívica y económica; trato social...

6. LOS PODERES EDUCADORES. LOS MODELOS DE VIDA.

Los contenidos de la educación (los bienes culturales) no existen por si mismos: cosas, personas e instituciones son los portadores de tales bienes.

Los hábitos y destrezas, las costumbres y técnicas se practican por personas y se ejercen en la comunidad de vida: las obras de arte (arquitectura, escultura, pintura, orfebrería, literatura, etc.) encierran los valores estéticos; existen libros de ciencia y filosofía, de técnica y de liturgia. En fin, hay instituciones sociales de la más diversa índole: reglas obligatorias de convivencia (derecho), formas económicas por obra de las cuales se lleva a efecto la producción, el cambio y la distribución de las riquezas, etc.

Entre todas estas personas e instituciones, hay algunas que ejercen de manera más significada una acción educadora. La teoría pedagógica llama *poderes educadores* a estas agencias que más activamente influyen en la formación de las generaciones; y destaca generalmente cinco, a saber: a) la familia; b) la escuela; c) la iglesia; d) el Estado; e) el trato social y la educación peri y post-escolar.

La acción ejercida por los poderes educadores tiene efecto gracias a la comunicación. De ahí el carácter socializante de ellos. Su influencia, tan decisiva, se apoya en su valor intrínseco. Ciertos poderes educadores se convierten en modelos de vida. Padres de familia, maestros, sacerdotes de una iglesia, algunos funcionarios de Estado, grandes artistas, campeones de un deporte, héroes, adquieren este carácter hondamente educativo por ser paradigmático.

Los poderes educadores son, ellos mismos, como las formas todas de la educación, productos de la cultura y, consecuentemente, productos de la historia: arraigan en una época. Grecia y Roma tuvieron sus instituciones y sus modelos; el cristianismo y el Renacimiento los suyos. Los de hoy son diferentes.

Sociológicamente, los poderes educadores en sus modelos, ejercen una doble función: a) crean o intensifican la cultura (artistas, hombres de ciencia, fundadores de religión, políticos, maestros...) asumiendo una responsabilidad social; b)

comunican el contenido de sus creaciones como portadores de ellas, asegurando así su difusión.

Los poderes educadores conforman la educación de un pueblo para bien o para mal. La filosofía de la educación como crítica de las instituciones, se hace cargo de ello. Como ejemplos de lo negativo, cabe hablar de los gobiernos despóticos que intervienen conculcando la libertad de los ciudadanos; de la familia tradicionalista que ahoga las tendencias renovadoras de la prole; de un arte cursi que corrompe el gusto de los grupos sociales, etc.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *El término "trama de las categorías pedagógicas" es un concepto estructural. ¿Por qué?*
2. *Las categorías pedagógicas en la pedagogía del siglo XX.*
3. *Los modelos de vida como recurso pedagógico.*

BIBLIOGRAFIA:

1. O. SPANN, *Teoría de las categorías*. Berlín, 1924.
2. M. PERETTI, *El concepto de cultura educativa*. Valencia, 1967.
3. F. LARROYO, *La filosofía americana. Su razón y su sinrazón de ser*. México, 1959.
4. J. C. CHIAROMONTE, *Problemas de europeísmo en Argentina*. Paraná, 1964.

III

TEORIA DE LA EDUCABILIDAD

El estudio del educando como categoría pedagógica lleva en su entraña un problema crítico-pedagógico, el problema, tan reiterado en los tratados de la filosofía de la educación, acerca de las posibilidades de la educación: la educabilidad.

1. ORIGEN DEL PROBLEMA.

La práctica educativa muestra de continuo fracasos e insatisfacciones. Los más de éstos, suelen cargarse a la cuenta del educando, por su oposición y resistencia al estudio: el educando no reacciona en los términos que confía el educador. Surgen entonces situaciones de dolor, a veces de odio, que hacen creer en el mal radical del hombre, cuando no en la pobreza y poltronería congénitas. Resultado: conflictos entre educando y educador, entre padres y maestros, entre asociaciones docentes y funcionarios.

Frente a tales hechos, el educador reflexivo intenta comprender la resistencia y falta de interés del educando, abandonando así la manera, exenta de crítica, para ponderar la relación educativa. Al hacerlo, penetra nada menos que en el tema de la educabilidad. A decir verdad, todos los hombres se cultivan, bien que en distinto grado y en diversa forma. ¿Por qué? ¿En qué reside la posibilidad de ello?

2. EL NEGATIVISMO. DOS DE SUS FORMAS.

El hombre se transforma culturalmente desde su nacimiento. Es un hecho evidente. Pero ¿tal mudanza cultural débese a la educación? ¿Es el hombre en general educable?

La cuestión se recalca por una actitud negativista. El hombre se desarrolla, dicen los negativistas, a despecho de la educación. Lo hace gracias a un carácter heredado, natural. Todo esfuerzo educativo es un piadoso engaño de sí mismo, nulo, al fin de cuentas, en sus efectos, ya que, o bien apoya la naturaleza, ya de sí un tanto impulsiva, y entonces es superfluo, pues el hombre será sólo aquello que ya es y tal cual es, o bien lo cubrirá de un barniz de cultura, lo ocultará bajo un disfraz, y en este caso no existe garantía alguna de que todo este trabajo no se vea destruido por un desbordamiento de la naturaleza verdadera e indestructible. "Descender de nobles, ser de buena raza y condición, sería más importante que ser educado. El ser y el cambio de una persona humana se desenvolverían con incesante e incoercible precisión; la educación no sería posible, por lo menos como formación y transformación persistente de la naturaleza innata".

Tal negativismo es de signo biológico: la herencia. Hay otro: un negativismo social. Aquí se aduce el hecho de que el hombre es un producto de relaciones sociales, las cuales cambian sin cesar determinando la vida de los individuos, quieran o no. Algunos, menos extremistas, mitigan la actitud. Para éstos, la educación existe, pero es algo en dependencia de otra realidad social, acaso la económica, tal vez la política. La educación sería una superestructura: una estructura inserta sobre otra estructura.

3. CRÍTICA DEL NEGATIVISMO. LA MEMORIA EXISTENCIAL. EDUCABILIDAD Y SOCIABILIDAD.

La crítica del negativismo es cosa fácil. Este asume una posición contraria a los hechos. Una apelación a la teoría del hombre, a la antropología, permite ver las deficiencias en que se incurre cuando se trata de explicar el hecho educativo sólo mediante procesos biológicos.

Una de las esencias del hombre, que lo diferencian de la vida animal, por evolucionada que ésta sea, es la autoconciencia, producida gracias a la memoria existencial. El hombre no sólo sabe del mundo circundante; también sabe del

pasado y del futuro de su existencia. Este hecho es la *temporalidad humana* que le permite contemplarse a sí mismo: saber que fue, que es y que será; saber de sí mismo, de su existencia, de su devenir. El animal tiene memoria, pero una memoria funcional. Esta le recuerda acciones hostiles y amistosas y sólo lo adapta a circunstancias presentes. El hombre también tiene esta memoria funcional, pero sobre ella se erige, como nuevo estrato, su memoria existencial, y, con ella, su autoconciencia.

Justamente la autoconciencia hace posible su desenvolvimiento cultural, vale decir, su educabilidad. Al pensarse a sí mismo, imagina que puede ser diferente de como es. De hecho logra mucho en este camino. Realiza ideales, aunque no todos los que quisiera, y es que lo vivido puede ser rectificado en el futuro, cambiado o trasmutado. Por obra de su autoconciencia el hombre es constructor inveterado de su vida.

La autoconciencia y temporalidad humanas llevan asimismo a la crítica del negativismo social. El hombre, a diferencia del animal, juzga de su pasado y de su presente, en atención del futuro. Su conducta es un estado en permanente apertura. Rechaza ciertos moldes de vida en obsequio de otros, que, a veces, precisa inventar, que los ha inventado, y que los seguirá inventando a lo largo de la historia. Nuevos conocimientos, nuevos estilos artísticos, nuevas instituciones scoiales, nuevas liturgias religiosas...

La memoria existencial culmina de continuo como proyecto, como boceto de algo por realizar. La memoria del animal se articula de manera directa a las cosas. Jamás esboza un futuro. En el hombre, en cambio, se interpone entre las cosas y sus acciones un proyecto de vida. Y esto, dice X. Zubiri, cambia radicalmente nuestra situación respecto de la del animal. La situación primaria del hombre, respecto de las cosas, es justamente estar "frente" a ellas. Por esto, sus actos no son reacciones sino "proyectos", es decir, algo que el hombre arroja sobre las cosas. Si la situación del animal es una inmersión en las cosas, la situación del hombre es estar a distancia de ellas. A distancia, pero entre ellas, no sin ellas. *(Naturaleza, Historia, Dios.)*

En síntesis: Fuera de la sociedad no existe el hombre; pero ella es posible recíprocamente por la autoconciencia existencial del hombre. El hombre se socializa de manera creciente

inventando al propio tiempo nuevas instituciones sociales, las cuales perviven en el hombre merced a su libertad selectiva. La sociabilidad es un ingrediente de la educabilidad; la educabilidad, un ingrediente de la sociabilidad.

4. DEFINICIÓN DE EDUCABILIDAD. SUS GRADOS.

Es oportuno ya dar un concepto comprensivo de la educabilidad como realidad ontológica de lo humano.

La educabilidad puede concebirse como el conjunto de las disposiciones peculiares del educando, en vínculo constitutivo con las influencias o poderes educativos del educador inserto en una comunidad o grupo social. En cada edad, es el hombre educable para la realización de las exigencias de la misma y para los comienzos de la edad próxima. La educabilidad comprende desde la posibilidad de adiestramiento del niño de pecho, hasta los rudimentos de plasticidad psíquica del anciano normal; culmina en la niñez y la juventud y es promovida u obstaculizada por factores endógenos (disposición localmente condicionada de los órganos, en particular de los nerviosos) y factores exógenos.

Los principios de la educabilidad son los siguientes:

a) Desarrollo humano de dentro afuera en creciente existencia. El desarollo de las plantas se llama *agricultura,* y *crianza* el de los animales.
b) Capacidad de adaptación mediante autodeterminación selectiva.
c) Promoción o limitación por factores endógenos y exógenos.

De la noción general de educabilidad, se deriva el concepto de los grados de ésta. No todos los sujetos son susceptibles del mismo grado de educabilidad. Las disposiciones del educando son aquí un factor determinante. El pedagogo Santiago Hernández Ruiz, al abordar el tema de los límites de la educación, habla de cuatro grados de aptitud: la de los superdotados, la de los bien dotados, la del hombre medio y las de los infradotados. (Cfr. su *Pedagogía natural.)*

Hay que agregar que los dichos grados se producen dentro de cada tipo humano, pues no sólo existe una clase de

aptitud. Hay hombres altamente dotados para la ciencia que carecen de toda habilidad manual; hay artistas que jamás entendieron los elementos de la geometría.

5. LO HISTÓRICO-SOCIAL. LA EDUCATIVIDAD.

La educabilidad tiene un ingrediente histórico-cultural en relación inseparable con una situación concreta de la comunidad educativa de educando y educador. Por ello, dice Flitner: "Penetrar en la esencia de la educabilidad es posible sólo cuando se presupone un determinado campo de realidad histórica. Una idea de la juventud, de la niñez, una teoría de los caracteres se dan siempre solamente dentro de un pueblo, de una generación, de un campo de realidad cultural. La comparación por encima de todos los campos de realidad cultural del globo, puede dar, en rigor, importantes explicaciones, por ejemplo, sobre la afinidad de la infancia de grados culturales diferenciados con adultos de grados uniformes. Pero también sirve únicamente para explicar los supuestos históricos de la educabilidad en un ámbito determinado".

El otro término de la comunidad educativa, el educador, a su turno, influye y es influido por la realidad histórico-social. Para entender la educabilidad precisa, en efecto, computar la voluntad educadora, inserta también en una circunstancia vital. El educador es siempre miembro de una sociedad, resultado de un proceso histórico y con proyecciones de transformación. La aptitud educadora, la *educatividad,* por ello, confirma el paralelismo entre individuo y comunidad.

No hay una educabilidad en sí, metafísica, fuera de concretos protagonistas, insertos en una realidad histórico-social. Con sagacidad añade Flitner, confirmando el concepto de esta educabilidad concreta: "La educabilidad no se presenta sino cuando ya existe la educación, cuya posibilidad debe demostrarse". Por su parte, agrega Frischeisen-Koehler: Hay que partir de que en el mundo espiritual no es la educabilidad del educando algo que donde quiera y de cualquier forma puede ser investigado independientemente del influjo formativo de ideales legítimos y eficaces dados en la sociedad.

La teoría de la educabilidad tiene que ver con la existencia del hombre como sujeto histórico, como se halla en una sociedad concreta, en donde ha llegado a ser a través de un determinado desarrollo condicionado por un mundo circundante, en una época, dentro de una geografía, dentro de ciertas circunstancias.

6. LA ETNOLOGÍA PEDAGÓGICA.

La educabilidad tiene ante sí un postrer tema: no sólo ha de investigar el desenvolvimiento del individuo como persona; también ha de parar mientes en la propia educabilidad del grupo social, y esto, por dos razones.

Primera. La persona vive dentro de su pueblo; la comprensión de aquélla sólo es asequible al precio de conocer a éste. El hombre se desenvuelve en las relaciones sociales que llevan en sí los valores colectivos encarnados en bienes culturales a que aspira el individuo. El hombre se halla en intercambio cultural con los demás hombres. Participa en el gobierno, obedece normas de conducta, ejerce derechos políticos, etc. Todo esto configura su manera de ser como educando, poco importa la edad en que se encuentre.

Segunda. El pueblo sólo vive en las personas y por las personas. Obvio. Pero constituye una comunidad concreta con caracteres propios, que lo distinguen de las personas individuales. Forma en sí misma y por sí misma, una trama de comunidades que educan, bien que sostenidas en última instancia en los hombres de carne y hueso. La familia, los centros deportivos, la escuela, las ceremonias cívicas, los espectáculos públicos, etc., son otras tantas comunidades articuladas en la sociedad.

El pueblo, así, es un concepto pedagógico, una realidad dada en la circunstancia educativa, realidad en la que se hallan ubicados el educador y el educando. "Pueblo, en este sentido, tiene el mismo alcance que la circunstancia educativa que lleva en sí infartado. Abarca al pueblo como nación, como pueblo laico y eclesiástico, como pueblo autóctono y colonizador, como pueblo, en fin, del orbe social de las leyes económicas, en el cual se halla la persona en formación".

Hay una antropología pedagógica que contempla al hombre en su existencia ontológica como sujeto de educación. Al

lado de ella, se impone, por principio, una investigación acerca del pueblo en sus estructuras conformadoras de los individuos. Como quiere Flitner, tales estudios podrían englobarse bajo el nombre de *etnología pedagógica.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Memoria funcional y memoria existencial. Sus mutuos apoyos en el hombre.*
2. *Estructura de la educatividad.*
3. *Concepto y problemas de la etnología pedagógica.*

BIBLIOGRAFIA:

1. W. FLITNER, *Pedagogía sistemática.* Traducción de J. Ferrater Mora. Barcelona, 1935.
2. A. SAN CRISTÓBAL SEBASTIAN, *Filosofía de la Educación.* Madrid, 1955.
3. A. FISCHER, *Pedagogía descriptiva.* Berlín, 1932.
4. J. COHN, *Pedagogía fundamental.* Traducción de F. Carmona Nenclares. Madrid, 1933.

IV

LOS LIMITES DE LA EDUCACION

La educación es una realidad inseparable del hombre: un atributo de su ser. El hombre se educa —o deseduca— inexcepcionalmente, ya de manera espontánea (no advirtiendo que se educa) ora de manera intencionada (teniendo conciencia del problema formativo).

Su educación, empero, es limitada y precaria en su eficacia. Se ve reducida en sus propósitos por fuerzas múltiples, y depende, de manera inestable en su desarrollo, de condiciones externas no siempre edificantes y promotoras.

Raíz de tal hecho insuperable es la condición misma del hombre. Libre de elegir sus actos, para lo cual se autoproyecta, es el hombre una criatura finita, bajo el signo de la muerte. La primera y última limitación del hombre está señalada por dos fechas: la de su nacimiento y la de su muerte.

1. OPTIMISMO, PESIMISMO Y MELIORISMO.

No todos aceptan las limitaciones en la formación humana. Hay optimistas *a outrance*. Muchos tienen fe ciega en los alcances y resultados de la acción educativa. Son los optimistas. Dentro del optimismo pedagógico, los hay de todas clases y matices. Materialistas, como Helvecio, quien afirma que la educación lo puede todo, incluso "hasta hacer bailar a los osos". Su concepción materialista lo lleva a declarar que todos los hombres son iguales substancialmente. Las diferencias entre ellos, concluye, son efecto de la educación recibida. Espiritualistas, como Juan Amos Comenio, quien tiene la convicción, formulada en su didáctica realista, de poder enseñar todo a todos, conforme a su doctrina de la pansofía.

Al lado del optimismo se han dado posiciones adversas, pesimistas. Schopenhauer (1778-1860), dentro de su voluntarismo metafísico, enseña que en la vida del hombre sólo hay lucha, necesidad y dolor. Dice: "El optimismo es un modo perverso de pensar". Respecto a la educación declara: "El carácter es inmodificable. Basta que surjan situaciones difíciles para que la voluntad de vivir, siempre insatisfecha, y, por ello, dolorosa, destruya todo sin que nada pueda contenerla, movida por el instinto poderoso de conservación, invencible e irresistible". (Cfr. su libro *El mundo como voluntad y como representación.)*

Recientemente Oswaldo Splenger (1880-1936), partiendo de la idea de que la historia es una sucesión de culturas a manera de organismos biológicos (círculos culturales) en los cuales rigen las leyes del nacimiento, desarrollo, decadencia y muerte, formula un "pesimismo realista". Es imposible modificar o mejorar la naturaleza humana, pero es dable comprender tal hecho y vivir sin vanas ilusiones en medio de la decadencia y muerte. Justamente nuestra cultura occidental se encuentra en esta situación. (Cfr. su obra *La decadencia de Occidente.)*

Otra actitud, conciliadora, respecto del problema de los límites de la educación, es el meliorismo, sustentado, entre otros, por el sociólogo Lester F. Ward y el pedagogo William James. Según esta doctrina, el mundo no es radicalmente malo ni radicalmente bueno. El hombre, a tenor de esta realidad, ha de ser movido por la esperanza de algo mejor y la voluntad de hacerlo. (Cfr. P. Carus, *Monismo y Meliorismo.)*

2. LOS TÉRMINOS DEL PROBLEMA. LEY DE LA LIMITACIÓN. LA PERATOLOGÍA.

Optimismo, pesimismo y meliorismo son posiciones constructivistas: no toman en cuenta la experiencia, en obsequio de una imagen prefabricada que se forjan de la realidad. El tema de los límites de la educación ha de plantearse en torno de los hechos mismos. La observación de la realidad educativa, en efecto, da al traste con esta suerte de imaginería

pedagógica. La educación es una categoría del ser del hombre; la educabilidad, plasticidad de formación.

El tema radica en otra cosa: no se inquiere si existe o no la educación, sino cómo se realiza ésta tomando en cuenta los factores que en ella intervienen, sea extendiéndola, sea limitándola. Dicho en otro giro: Dado que la educación está orientada por fines, se inquiere de qué manera y hasta qué punto es dable realizar estos fines.

El tema surge y se impone en virtud de hechos innegables de la educación. Algunos hombres se cultivan más que otros. Hay sabios, artistas, fundadores de religión, astronautas, campeones del deporte. Otros no llegan a esos niveles, pero se destacan. Los más son tributarios de ellos. Es un hecho. Schopenhauer, el pesimista, fue un gran filósofo.

Dentro de tal realidad se confirma asimismo que los hombres, cualquiera que sea su nivel, están adscritos a un sector de las actividades sociales. Hay hombres de ciencia, hombres de Estado, artistas, sacerdotes, industriales, obreros, deportistas profesionales... En todas las épocas y en todos los pueblos, en más o en menos, se ha dado esta diversificación de funciones, delimitándose la formación y la actividad de los componentes de una sociedad. En la vida humana todos tienen su quehacer, que realizan, las más de las veces, de acuerdo con su aptitud y educación recibida.

La sociología llama a esta conformación social, tanto mayor cuanto más evolucionada en la sociedad, *ley de la división del trabajo*. Desde el ángulo de la pedagogía recibe otro nombre: es la *ley de la limitación social*. Haciéndose eco del principio de là individualidad de la formación humana, decía Goethe que "todo lo hacemos entre todos", ya que, agregaba: "la formación del hombre dentro de la capacidad de la limitación no se opone a los intereses colectivos de la totalidad".

La limitación educativa reviste dos comprensivos aspectos. Primero: la intrínseca eligibilidad del individuo por cierta actividad cultural dentro de la organización social de la comunidad en que vive. Segundo: su grado de plasticidad y aptitud que le permite desarrollarse progresivamente hasta determinado nivel.

La pedagogía se ha ocupado con redoblado empeño desde hace décadas por este tema. Así lo confirman los estudios,

de orientación educativa y selección profesional, de carácter psicotécnico. El pedagogo Domingo Tirado Benedí llama al estudio de los límites de la educación *peratología* pedagógica (de *peras, peratos,* límite).

3. LÍMITES ENDÓGENOS Y LÍMITES EXÓGENOS. SUS RELACIONES.

El hombre se educa de manera gradual. En esta tarea, tan vital, va logrando más y más altos fines. A decir verdad, la realización de éstos se ofrece a manera de un encadenamiento susceptible de acrecentarse. Los fines conquistados se convierten en base de nuevas conquistas, y así sucesivamente.

Pero no todos los hombres recorren el itinerario de la cultura de la propia manera y llegan a la misma distancia. Hay más: jamás hombre alguno realizará los ideales todos en su existencia. La educación, como la cultura, es tarea infinita. Una y otra se hallan en relación constitutiva. Ya llegó el hombre a la Luna. ¡Maravilloso! El hombre de la calle está informado de ello. El astrofísico sabe ya más de este planeta. ¡Estupendo! Pero los astronautas apenas comienzan a salir de la Tierra.

¿En qué reside que ciertos hombres se cultiven más; otros menos; y, paralelamente, de dónde proviene que algunos pueblos superen a otros en este orden de realizaciones? La respuesta general es obvia. En algunos las limitaciones reales de la educación son mayores; en otros, menores. ¿Cuáles son estos límites ontológicos, ello es, inmanentes, de la educación?

Los límites de la educación son de dos clases: a) endógenos, b) exógenos. Los primeros, como su nombre lo delata, provienen del educando mismo: su constitución biológica, su sexo, su psique. Los segundos se generan desde fuera; son las condiciones geográficas y socioculturales que afectan de manera decisiva la vida del educando.

Los límites que nacen de la propia naturaleza del hombre descansan en su estructura psicofísica. Esta, por cierto, constituye una totalidad que, originada de la herencia y de la raza, se manifiesta en complexión orgánica, temperamento, carácter, aptitudes, talento y demás. El educador ha de partir de estas realidades en su tarea formadora.

La geografía constituye el límite externo por antonomasia. Piénsese, por ejemplo, en la influencia del medio en la educación de los esquimales. Como límite, empero, la geografía suele tornarse estímulo de acción y mejoramiento.

Los límites socioculturales son más complejos. La educación es afectada por la vida entera de la comunidad. Una equivocada legislación educativa, la inmoralidad reinante, una economía de pobreza, el mal gusto de ciertas corrientes artísticas, los fanatismos, la corrupción administrativa, etc., impiden el desarrollo de la personalidad del educando, habida cuenta del carácter conformador de la sociedad.

En fin, dentro de las limitaciones exógenas es pertinente el subrayar la deficiencia educadora. A veces, y no de manera infrecuente, el educador no posee la obligada habilidad para educar. ¿Causas de ello? Falta de preparación profesional, carencia de vocación, penuria de recursos didácticos, etc. El educando ha de ser educable, el educador ha de poner en práctica su aptitud. *Educabilidad y educatividad* son términos que se condicionan.

Entre las limitaciones internas y las externas se da una relación manifiesta. "Las disposiciones naturales de la raza, por una parte, y la individualidad por otra, determinan en cada hombre la medida y también la dirección de su crecimiento. Pero constituye un gran error creer que tales propiedades naturales pueden determinar única y autónomamente el curso del crecimiento, como si a todo hombre se determinara por naturaleza y nacimiento cuánto y hasta dónde ha de alcanzar en la vida. Si fuera cierta esta hipótesis, la educación constituiría simplemente una acción auxiliar del autodesarrollo anímico que, en caso necesario, podría ser suprimida. Las disposiciones y condiciones naturales son, en efecto, para el crecimiento sólo límites y barreras, y en todo caso indicaciones, que necesitan una realización por otras fuerzas y efectos, pero no son fuerzas y tendencias autoimpulsoras. El hombre personalmente muy bien dotado de una raza culta tiene necesariamente que degenerar si no recibe de la comunidad, desde su juventud, los cuidados, dirección y alimentación espiritual necesarios. Por esto, la dirección y medida de su desarrollo depende, en grado elevado, de la comunidad en que crece y del género de alimentación espiritual con que ha sido criado. No se puede decir sin más cómo

ha de desarrollarse un niño negro si es trasladado al nacer a las condiciones europeas; en todo caso, llegará a ser en su tipo, no un negro africano, sino quizá un tipo europeo incompleto, con los caracteres raciales del negro; y a su vez, el niño europeo en una aldea negra no llegará a ser en el tipo anímico un negro, pero tampoco, en modo alguno, un hombre europeo culto. El modo cómo se realice, efectivamente, un crecimiento anímico depende de los influjos excitantes, estimulantes y directivos a que esté sometida el alma, de cómo y con qué sea alimentada espiritualmente. Ha de excluirse totalmente la idea de que el niño pueda alcanzar espontáneamente con su crecimiento natural la formación que necesita y la madurez posible".[1]

4. LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y LA PERSONALIDAD DEL EDUCANDO.

La ley de la limitación confirma, como lo ha exhibido a satisfacción la nueva psicología educativa, que no sólo hay grados de la inteligencia, sino diversos tipos de ésta. Acorde con tal hecho, precisa desarrollar una enseñanza que tome en cuenta esta diversidad de aptitudes y tipos. En eso cifra su tarea la pedagogía diferencial.

En términos de filosofía de la educación, la pedagogía diferencial es el reconocimiento de la existencia y dignidad de cada persona y el camino para realizarlo. Esta pedagogía, por ello, parte del hombre concreto, de su peculiar constitución psico-física y de la sociedad, asimismo concreta, con sus instituciones vigentes, en donde aquél vive.

El hombre como educando es, en efecto, una síntesis personal de dos instancias: su individualidad y la sociedad en que vive. Dice Víctor García Hoz: "Mirando a los dos polos entre los que gira el proceso educativo, la personalidad individual y las incitaciones y presiones interiores, la pedagogía diferencial se halla, tal vez, en la encrucijada más apasionante de la educación. Los factores sociales, económicos, políticos, de comunicación, intervienen, de un modo cada vez más fuerte y extenso, en la vida individual. Hemos de reco-

[1] Cfr. E. KRIECK, *La ciencia pura de la educación.* Madrid, 1928.

nocer que, en muchos aspectos, los estímulos sociales son una ayuda positiva en el desarrollo de la personalidad, pero hay una gran parte de ellos cuyo influjo más bien opera desintegrando al hombre, deshumanizándolo. Tarea de la educación, y a ella responde la pedagogía diferencial, es desarrollar la personalidad no contraponiendo el individuo a la sociedad, sino considerando la defensa de la personalidad humana como el mejor servicio que se puede prestar a la sociedad. Porque una comunidad no se enriquece mediante la suma de gentes con figuras de hombres que, vacíos de cualidades humanas, sólo sirven para aumentar la masa; el enriquecimiento auténtico de una comunidad viene de la incorporación a ella o de la formación en su seno mismo de personalidades profundas, ricas de contenido, que, por lo mismo, tengan mucho que dar. Tan sólo una extraña aberración ha podido hacer creer que la profundización de la personalidad empobrecería la comunidad. Por el contrario, cuánto más profundamente personal llega uno a ser, tanto más ampliamente comunicativo se vuelve".[2]

5. DE LA HOMOGENEIDAD A LA INDIVIDUALIZACIÓN.

La diferenciación pedagógica tiene grados. Parte de los tipos humanos para llegar a las individualidades, pasando por los subtipos. La tarea de clasificar a los educandos impulsa de subdivisión en subdivisión. ¿En qué punto detener esta clasificación? "En realidad, dice Pedro Bovet, la diferenciación de las clases no es más que uno de los procedimientos que nos permiten aproximarnos a la *escuela a la medida*. Y la escuela a la medida, en el concepto de los que primero la preconizaron, no es más que un medio para poner al educando en mejores condiciones de realizarse a sí mismo. La escuela a la medida ideal constituirá siempre una clase donde se ponga en práctica la educación funcional, donde los conocimientos adquiridos por el niño lo sean siempre con vistas a un fin que le interese. La metáfora evoca la imagen de un vestido que sienta bien; jamás vestido alguno, por muy cuidadosamente que haya sido confeccionado, ha sentado a un ser humano con la misma justeza que la envoltura de la

[2] *Principios de pedagogía sistemática*, 4ª ed. Madrid, 1968.

crisálida antes de convertirse en mariposa, como ese tegumento que el insecto mismo se fabricó para responder a las necesidades de su desarrollo."

En otras palabras: la práctica docente y la psicología concreta del niño enseñan que en las clases homogéneas se revelan tan notorias discrepancias individuales respecto de la aptitud, el comportamiento y el ritmo de trabajo de los alumnos, que es preciso llegar a la individualización del aprendizaje, para superar definitivamente los procedimientos generales de la enseñanza simultánea.

La individualización de la enseñanza no niega la socialización educativa; al contrario, la afirma en todo su valer. Gracias a una educación que toma en cuenta las peculiaridades individuales, es como pueden del mejor modo asentarse los valores sociales. Individualizar la enseñanza es tratar al educando como único capaz de realizar su propia educación; mas no como un ser aislado, privado del concurso de los maestros y de los otros alumnos, sino en el sentido de artesano principal e irreemplazable de su propia formación.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La geografía de una comarca como límite de la educación.*
2. *La economía como límite de la educación.*
3. *La familia como límite de la educación.*
4. *Orientación educativa y pedagogía diferencial.*

BIBLIOGRAFIA:

1. J. P. RAMOS, *Los límites de la educación.* Bs. As. 1941.
2. G. SIMMEL, *La tragedia de la cultura.* Madrid, 1936.
3. H NOHL, *Antropología pedagógica.* México, 1965.
4. J. C. AGULLA, *Sociología de la educación.* Bs. As. 1968

V

LAS ANTINOMIAS PEDAGOGICAS

La educación es un proceso que tropieza con límites, y esto merced a su propia esencia. También es una actividad que lleva en su entraña internas oposiciones. Un ingrediente de la educación, por ejemplo, es la libertad; otro, antagónico, la autoridad. La tradición, por su parte, se contrapone a la renovación; la individualidad a la socialización, etc.

Todos estos términos se refieren a elementos inseparables del hecho educativo; representan principios de su constitución, formas de su realidad. Pero unos se oponen a otros; se hallan en pugna, en posición antagónica. La ontología de la educación, por ello, los designa antinomias pedagógicas. Antinomia quiere decir justamente "conflicto de leyes, de principios".

¿Cuáles son estas antinomias de la educación? ¿Cómo se van superando en la realidad educativa, pues, como se mostrará, merced a ellas ésta se desenvuelve? En ello reside el tema, de suyo importante, que designa este nuevo capítulo, y el método para acometerlo, el de la dialéctica.

1. PENSAR DIALÉCTICO Y PENSAR METAFÍSICO.

Al tocar las cuestiones del método de la filosofía de la educación, se habló ya de la manera dialéctica de encarar las realidades educativas. El pensar dialéctico concibe los hechos en sus mutuas relaciones y en su desarrollo. La educación es mudanza, cambio dialéctico; y se halla asimismo en relación múltiple. La dialéctica averigua estos dos aspectos de la realidad; reconoce así el nexo de cosas y acontecimientos como su constante transformación.

No todos aceptan el pensar dialéctico. Muchos ponen en práctica un pensar metafísico. Este concibe la realidad de manera diferente. Parte de la idea de que hay realidades absolutas, inalterables, perfectas. Así, el pensar metafísico suele inferir, acaso por la vía deductiva, fines educativos, tomando como precisa la naturaleza substancial del hombre o la esencia inmutable y eterna de la divinidad.

El pensar dialéctico confirma, contra tal manera de pensar, que la realidad, toda la realidad, es una heterogénea muchedumbre de sucesos y cosas, pero que, al propio tiempo, se va generando conforme a ciertas regularidades, vale decir, que no es caótica. Ello es: las disonancias y oposiciones en el mundo en su mutuo contacto, dan de sí nuevos hechos que superan diferencias, bien que, al hacerlo, encuentran en su camino nuevas oposiciones. Lo nuevo suprime y conserva a la vez elementos del pasado al lado de su aportación inédita. Mejor dicho: se presenta a título de una nueva estructura sintética con innegables huellas del pretérito.

El hombre vive en un mundo circundante en el que trata de penetrar cada vez más. Necesita del mundo para vivir y desarrollarse, pero en la imagen que de él tiene, hay signos de su obra creadora. Mundo y hombre se penetran mutuamente; también se completan. De la interrelación entre uno y otro surge la vida, siempre cambiante.

2. REALIDAD E IDEAL. SER Y DEBER SER EN LA EDUCACIÓN.

Son muchas y variadas las antinomias de la educación. Explicable. El carácter profuso de ella, que pervade la cultura entera, la hace participar de los conflictos todos de la existencia humana. Justo: la caracterización de estos conflictos en términos pedagógicos, son las antinomias educativas propiamente dichas.

La primera de estas fundamentales antinomias, es la que tiene que ver con el ser (su realidad) y el deber ser de la educación (su ideal). De los hechos, se dice, no cabe preguntar lo que deban ser. Los hechos son. Si el ideal es algo que no es, sino que debe ser, *ser y deber ser* son dos términos irreductibles.

Así plantea la cuestión el pensar metafísico. Por ello, para salvar la antinomia, atribuye realidad a la fuente de los ideales, Dios. Pero, a decir verdad, no existe una separación insuperable entre realidad e ideal. En la vida educativa, la diferencia entre una y otro es sólo una diferencia de niveles. Hoy, un alumno ignora el cálculo infinitesimal. El aprenderlo es una finalidad ideal. Tras años de esfuerzo, logra el propósito. Su realidad educativa ha cambiado. Lo ideal se hizo real. Pero lo conquistado, hoy realidad, será superado mañana en obsequio de otro ideal. Dialéctica de los ideales. Dialéctica de lo real.

El ideal no es una abstracción, algo separado, irreductible a la realidad. Es, más bien, la posible concreción (realización) de lo real: lo real mismo en su vivo producirse. El hombre aspira al ideal, asegura Lombardo Radice, en cuanto vive ya en el ideal. "Cada acto verdaderamente nuestro que realizamos en la vida, lo advertimos como algo que trasciende nuestra más íntima individualidad, y lo que nos trasciende no lo sentimos separado sino en nosotros mismos, en aquél *yo* más profundo que buscamos y encontramos bajo la multiplicidad de nuestro ser individual como su unificación. Ahora bien, si no se puede separar el ideal de lo real sin nulificar uno y otro (ideal abstracto, real abstracto sin choque en su desenvolvimiento abstracto), tampoco se puede separar el concepto de fin del de medio, ni pretender que la pedagogía sea una ciencia seleccionadora de medios, independientemente de los fines".

3. AUTORIDAD Y LIBERTAD. LA AUTONOMÍA.

También un tratamiento dialéctico de la educación, viene a salvar la antinomia *autoridad del educador-libertad del educando,* y, por cierto, haciendo ver que los dos términos del problema se conjugan de mutua manera en el proceso real del acto.

Desde luego cabe decir que el acto libre es un acto siempre frente a una situación dada (libertad en situación). La libertad no se da en el vacío; consiste en elegir entre alternativas, uno de los términos. El maestro reclama la atención del alumno. Este puede acatar o no la autoridad de aquél.

Pero al acatarla, pudo hacerse de dos maneras. Una, forzada. Se obedeció de manera externa, por hábito inveterado, acaso con repugnancia. El resultado pedagógico será mediocre, cuando no infecundo. Otra, verdaderamente libre. Logra el maestro que el alumno comprenda la razón de su mandato. Este, al percatarse del valor de la orden dada, se interioriza de ella, y se entrega a ella. En otros términos: se la dicta a sí mismo, convirtiéndose en un ser autónomo. (Autonomía quiere decir darse a sí mismo la ley). Educando y educador, en tal instante, se unifican en el propio interés y obrar. Unidos, recorrerán el sendero con eficacia.

Ahora bien, el educando, al hacer suyo el mandato, al imponérselo a sí mismo, asume una actitud resuelta en su querer. Autoridad y libertad dan de sí una nueva realidad superando la antinomia; nueva realidad que hace posible de fecunda manera la marcha del orden educativo; y que, por añadidura, contribuye decisivamente en la vida entera. "La amistad, la familia, la asociación o el partido a que estoy adscrito, la patria, me mandan porque son una constitución de mi propio ser, y sus voces son para mí expresiones de un acuerdo que yo he alcanzado en la vida. Dándome cuenta del imperio de esas voces, cedo a ellas en cuanto las acepto como una necesidad interna que me hace superar el egoísmo individual, y esto no porque yo sea un ser pasivo, sino porque identifico mi verdadero ser con su imperio. Siento por esto el deber de la amistad, de la solidaridad doméstica, política, nacional, como una forma de mi vida, necesaria para que pueda *aceptarme a mí mismo* y estar contento de mí".[1]

La libertad del educando siempre está motivada por algo, pero se hace siempre libre, y cuando hace suyo el mandato salva la antinomia. Por ello, el educador ha de buscar el asentimiento del educando tomando en cuenta las condiciones en que se halla éste, exigiéndole lo factible. En una fórmula: "no hay que exigir nada a nadie por mera autoridad". Puede o no aceptarse la justificación del mandato. Ello depende de la habilidad del educador, pero sólo bajo esta forma la obediencia y la dignidad humana se confunden en un acto fecundo.

---

[1] LOMBARDO RADICE, *Op. cit.* pág. 73.

4 EDUCACIÓN NEGATIVA Y EDUCACIÓN POSITIVA. LA ORIENTACIÓN.

La antinomia *autoridad-libertad* lleva como de la mano a otra antinomia, cuyo uno de sus términos, *educación negativa* (como libertad) es opuesta de manera enfática, a veces violenta, al otro, *educación positiva* (como autoridad). Asumen esta actitud agresiva ciertas direcciones pedagógicas, sobre todo el naturalismo.

Justamente, de Rousseau viene el término y la idea de educación negativa. Esta educación pide que desaparezca —o se limite al máximo— la ingerencia del educador. La educación ha de surgir del libre desenvolvimiento de la naturaleza del educando, de sus propias aptitudes, de sus naturales tendencias. La experiencia debe suplir el mandato imperativo del maestro. "No dejen obtener nada al niño, porque lo pida; sino porque lo necesite. Que no sepa lo que es la obediencia cuando él obra, ni lo que es la autoridad cuando otros obran por él. Que se dé cuenta de su libertad, lo mismo en sus propias acciones como en las vuestras". *(Emilio.)*

La llamada educación positiva, a la inversa, es la que finca el éxito del proceso formativo en la autoridad. Partiendo de que el educando es un ser en formación, se dice que es indispensable prescribir paso a paso contenido y orden de la actividad pedagógica. El alma individual del niño, inmadura, podría desviarse, si no se fija imperativamente un cauce. Precisa que ésta se pliegue a las exigencias de la cultura, dada en la herencia de la sociedad y transmitida por el maestro. Hay más: las reglas de la educación positiva acelerarían el desenvolvimiento del alumno simplificando la tarea de la enseñanza, dicen los partidarios del autoritarismo.

El grave error de la educación positiva reside en pasar por alto el hecho de que fuera de la participación activa del educando, no es dable acto pedagógico verdadero; de que la voluntad, el querer de éste, determina siempre su auténtica aculturación. De ahí la importancia concedida a la pedagogía del interés, pues éste pone en marcha la libertad de formación, como movimiento interior del educando.

Por su lado, el concepto de educación negativa olvida (cayendo en un abstraccionismo de signo contrario al que con-

lleva la educación positiva) que la libertad sólo existe en situación, ello es, ante motivaciones y exigencias dadas. La figura del maestro tirano, en que suele culminar la educación positiva, es inadmisible, pero también es ficticia la doctrina que hace del educador un factor que sólo ha de prevenir de los errados fines de la educación. El educador es, en el acto educativo, un factor que promueve positivamente al educando en su actitud selectiva.

El concepto de *orientación educativa* es la ruta, la síntesis que salva la antinomia *educación negativa-educación positiva.* El educador repara en que es preciso encauzar al educando (primer momento, educación positiva), aún inmaduro, necesitado de formación, pero advierte que para ello hay que partir del educando mismo, respetando su condición e índole personales (segundo momento, educación negativa). La orientación pedagógica (tercer momento) señala la ruta por recorrer que el educando por sí mismo ha de transitar en compañía del educador.

5. FORMACIÓN E INFORMACIÓN. LA RECONSTRUCCIÓN.

Ante todo, un apunte terminológico. La antinomia *formación-información* suele reemplazarse por el par de vocablos *educación-instrución.* Así se originó históricamente. Justo: Herbart hizo célebre esta antinomia, aunque, en honor a la verdad, logró con acierto superarla. El carácter moral, fin de la educación, decía, se alcanza por la instrucción, la disciplina y el gobierno.

Para Herbart, la moralidad es el tema total de la educación, pues ella comprende la libertad interior, la plenitud de valores, la benevolencia, la justicia y la equidad. Por desgracia, más tarde muchos olvidaron este amplio concepto de moralidad herbartiana, e identificaron el fin de la educación sólo con la idea de benevolencia. Dentro de tal cuadro de ideas, además, se vino a separar, de modo inconsecuente, la educación de la instrucción. Contra la doctrina expresa de Herbart, se llegó a decir (aún se dice) que puede haber hombres instruidos y mal educados, u hombres educados y no instruidos.

No. La educación es la aculturación del individuo. Un hombre se educa cuando se apropia bienes de la cultura. Resultado de ello, es la aptitud y disposición adquiridas. La aculturación trae consigo competencia en el hacer, pensar y valorar; exactamente lo que dice la palabra "formación". Pero ésta se adquiere sólo en virtud de que el educando entra en comunicación con los bienes de la cultura, en virtud de informarse de ellos.

La formación es la educación como resultado, el nivel sucesivo que va adquiriendo el educando. La información es la educación como proceso, el acto por obra del cual el educando entra en comunicación con un contenido cultural (un conocimiento científico, una costumbre moral, una vivencia estética, etc.). La formación y la información se hallan en relación dialéctica. Por el acto de informarse, se recibe, bien que activamente, un saber, una experiencia, pero gracias al resultado obtenido de tal comunicación, es dable un nuevo proceso que permite informarse de nuevos y superiores contenidos.

La palabra "información" (de *in, formare)* alude claramente a la función de formar, de conformar en atención a una finalidad, de propiciar cierta aptitud y disposición. La partícula *in* significa aquí *dirección, camino hacia.* La formación es el estado alcanzado por cada cual, que le habilita en la tarea renovada de adquirir nuevas informaciones. Información y formación son momentos dialécticos del acto. La síntesis de ellos es el movimiento de la *reconstrucción* de la experiencia cultural del educando en el itinerario de su desenvolvimiento.

6. EDUCACIÓN INDIVIDUAL Y EDUCACIÓN SOCIAL. LA PAIDOCENOSIS.

La educación individual hace del hombre concreto el titular del hecho formativo. En efecto, el sujeto de la educación no es un hombre tomado en abstracto, sino el individuo de carne y hueso, con sus características propias y distintivas respecto de los demás.

La individualidad de cada cual salta a la vista. Está conformada no sólo por el sexo, la edad, el tipo psicológico, la

familia, el círculo social, sino también por ciertos rasgos únicos que la distinguen de sus semejantes. En este sentido cabe hablar de una categoría de la *singularidad humana.*[2]

Enfrentándose al concepto de educación individual, se habla con frecuencia de educación social. A ésta se la define como el proceso en cuanto se propone adaptar al educando a la vida en sociedad. Al paso que el individualismo contempla su meta en el hombre singular, el sociologismo la ve en las instituciones sociales, con sus intereses y valores colectivos.

A decir verdad, individuo y sociabilidad son tan sólo aspectos de una realidad que, en proceso dialéctico, conjuga la singularidad del hombre con los fines cambiantes, en proyección, de la sociedad. La ontología y la axiología de lo humano lo confirman de diáfana manera.

El concepto "hombre" es impensable sin la noción de comunidad; puede decirse que lo que hace del individuo un hombre es su contenido comunal, social. Véase desde el punto de vista que se quiera la conciencia humana, deténgase en el instante que se prefiera la corriente de sus vivencias; se encontrará en ella un contenido social, comunal. A la conciencia individual le es esencial la unicidad, la separación; no puede pasar nunca, por decirlo así, a otra conciencia o hacerse idéntica con ella; y, sin embargo, su contenido (su saber, querer o sentir) se alimenta de lo social. Este influjo de la comunidad se extiende hasta la percepción sensible. "Ni una percepción humana se desarrollaría en el hombre fuera de la comunidad humana. Pues esta percepción encierra una manera completamente determinada de la interpretación, que no es pura y simplemente ofrecida por la naturaleza, sino por el hombre según sus particulares necesidades y aptitudes y que no es tanto heredada físicamente como psíquicamente transmitida en la especie humana. Sería inimaginable que el caos de las impresiones se transformase en un ordenado mundo objetivo, como se efectúa en todo niño normal en los primeros años, si cada uno, desde el principio, estuviese reducido exclusivamente a sus individuales percepciones, recuerdos y representaciones complementarios, si no existiese un comercio mediante el cual tuviesen acceso a él las adquisiciones

[2] Cfr. F. LARROYO, *El existencialismo. Sus fuentes y direcciones.* México, 1951.

mentales de los demás, en primer lugar de los que rodean al niño y, por mediación de ellos, después, de todo el pasado de la humanidad. La representación del mundo sensible en torno es, en el más esencial sentido, posesión común. Es comunal, no sólo en cuanto cada uno la ejecuta por sí, en lo general, de una manera análoga, sino en cuanto ninguno en particular podría ejecutarla sin la colaboración de los demás; ni aun toda la humanidad hoy viviente, sin lo adquirido por toda la que ha existido hasta aquí. Pero la comunidad, por otra parte, vive en los individuos y por los individuos: es la conciencia común de ellos". (P. Natorp.)

La antinomia *educación individual-educación social* se supera en la síntesis de este proceso socio-individual. Lo social no es nada abstracto. Como el individuo, y en el individuo, tiene una existencia condicionada por circunstancias concretas, historia, geografía. El individuo, por su lado, se educa apropiándose bienes socio-culturales. Vive en lo social y para objetivos culturales.

Las influencias sociales sobre la educación del individuo constituyen, además, cierta unidad de caracteres con peculiar estilo. Se agrupan en conjuntos de estímulos, interiormente vinculados, dando lugar a diferenciales tipos de formación. Víctor García Hoz llama con acierto *paidocenocis* (de *paideia,* educación, y *koinos,* común) a tales conjuntos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *¿Constituye una antinomia el par de términos* educación general-educación profesional? *¿Por qué?*
2. *¿Constituye una antinomia el par de términos* educación científica-educación humanística? *¿Por qué?*
3. *El autoritarismo pedagógico. Crítica.*

BIBLIOGRAFIA:

1. M. Maresca, *Las antinomias de la educación.* Turín, 1916.
2. G. Wyneken, *Las antinomias centrales de la pedagogía.* Leipzig, 1924.
3. S. Behn, *Historia general de la pedagogía.* Madrid, 1939.

AXIOLOGIA Y TELEOLOGIA DE LA EDUCACION

UNIDAD V

SUMARIO:

I. FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS.

II. BIENES Y VALORES EDUCATIVOS.

III. LOS FINES PEDAGÓGICOS.

I

FUNDAMENTOS AXIOLOGICOS

La axiología de la educación tiene que ver con los valores culturales. Por tal motivo, es tributaria de la axiología general. ¿De qué saberes echa mano la teoría pedagógica de esta rama sintética de la filosofía? Ello es: ¿cuáles son los fundamentos axiológicos de la filosofía de la educación?

1. SER, IDEAL, FIN.

La ontología de la educación enseña a conocer las realidades del hecho pedagógico, ello es, los datos sobre los cuales debe apoyarse la intención pedagógica. En esta parte inicial de la filosofía de la educación, en efecto, se ha ofrecido una descripción estructural del hecho educativo, tratando de dar cuenta de la realidad de los factores y agencias de la vida educativa. También se ha estudiado la estructura tipológica de los sujetos (educando y educador) que intervienen en el acto educativo, así como, echando mano de una comprensiva teoría de la cultura, se ha considerado la esencia del contenido cultural y la de los poderes educadores en que éste encarna.

Pero la educación, como ya se ha esclarecido, implica un modelo de vida que ha de alcanzarse, un tipo humano por realizar. El hombre se distingue del animal en que es consciente de su propia vida y trata de intervenir en ella, modificándola. Para ello, la orienta y la encauza con arreglo a un *ideal,* que las más de las veces, es común a los miembros de la comunidad social. Esta aptitud de proponerse fines a sí mismo es una función inseparable del hombre.

Hacer viable este ideal, realizarlo por los procedimientos más idóneos, es tarea de la educación intencionada. Para ello,

el educador ha de tomar en cuenta los materiales de que dispone. ¿Qué habrá de hacer de estos materiales? ¿Cómo habrá de transformarlos? En otros términos: ¿Qué forma o estructura habrá de comunicar a la materia con la que tiene que operar? Dichos materiales son el educando en formación y las relaciones sociales en que éste se halla inserto.

La educación es, desde este punto de vista, un desenvolvimiento o proceso que se realiza mediante ciertos procedimientos apropiados. Dos cosas se suponen con esto. Primero, que existe un crecimiento, una evolución constantemente progresiva, según un plan interno de las disposiciones inmanentes, que llega hasta una cierta altura, alcanzada de seguro bajo condiciones determinadas, normales. Segundo, que es, sin embargo, posible y necesario fomentar este desarrollo, o por lo menos apartar los obstáculos que a él se opongan, mediante precauciones expresamente dirigidas con arreglo a un plan, sin las cuales no se llegaría a la referida altura máxima, o, de alcanzarse, sería no con igual rapidez o con desventajas de otro género. No se niega con esto que la cultura sea desenvolvimiento interno de gérmenes dados; tampoco el cultivo produce el crecimiento de la planta, del animal; pero se hace resaltar determinantemente que la actividad colaboradora es, sin embargo, indispensable. Sin ella se malograrían igualmente las más peculiares disposiciones del hombre, en vez de adquirir su debido desarrollo. Al hablar de autoeducación se consideran dos personas reunidas en una: el educador y el educando.

2. LA AXIOLOGÍA FILOSÓFICA. SUS TEMAS CAPITALES.

La educación tiene, entre otros caracteres, el de ser una aspiración. El aspirar, empero, implica una decisión del hombre, y, para ello, un acto electivo. La vida humana, en rigor, es un constante optar ante diversos fines. Se anhela esto o aquello; se prefiere, por sobre muchas, una manera de vivir; a veces se pospone o se elude un deber en obsequio de un interés inmediato. El hombre en cuanto hombre, es libre.

El hecho de que se elija algo, prefiriéndolo, obedece a que el sujeto le otorga cierto valor; lo estima de manera favorable, lo considera preferible. Quien pretenda justificar

un ideal pedagógico, ha de partir, por ello, de lo que sea estimar, valorar, pues ¿cómo podría calificar de valioso, digno, un modelo de vida, si ignorase justamente, lo que significa lo valioso? ¿Cómo podría decidir si un objetivo pedagógico debe realizarse, no teniendo un criterio sobre lo bueno, lo mejor y lo óptimo?

Como ya quedó dicho, la axiología o teoría de los valores confronta delicados, difíciles y variados problemas. He aquí sus temas capitales:

a) *El problema de la esencia del valor.* La axiología se inaugura planteando el tema de su objeto, ello es, de su fin cognoscitivo; lo que equivale a señalar el horizonte de su investigación. ¿Qué son los valores en general? ¿En qué reside esa cualidad que hace valiosas a personas y cosas?

b) *El problema del conocimiento de los valores.* Y bien, ¿cómo se conocen los valores? ¿Qué método lleva de manera acertada al conocimiento de ellos? El tema también se formula así: ¿qué es el conocimiento axiológico, es decir, por qué vía se llega a los valores? La cuestión es ardua. Diversas posiciones se enfrentan entre sí.

c) *El problema de la clasificación de los valores.* ¿Cuántas clases de valores hay? ¿Cuántas, desde el punto de vista de su materia? (Valores de lo bueno, de lo bello, de lo santo, de lo útil...). ¿Cuántas, desde el punto de vista de su función? (Valores centrales y derivados; valores intrínsecos y extrínsecos...).

d) *El problema de la valoración.* Este problema depende necesariamente, como todos los anteriores, de las soluciones dadas al problema del concepto de lo valioso. Mostrada la polaridad y gradación del valor, se impone la investigación de su principio: ¿En qué radica la positividad y en qué la negatividad de un valor? O, para decirlo con una frase consagrada, ¿en qué consiste la "validez del valor"? Muchos pensadores, y con razón, aluden al mismo problema, al inquirir las leyes de la valoración. La investigación sobre el particular está tan aventajada ya que con sutileza se llega a hablar de una axiomática valorativa, donde la *plus* y la *minus-valia* ha encontrado su clásica expresión.

e) *El problema de la jerarquía de los valores. Tablas de valores.* En conexión con este último problema, es preciso preguntar ahora por las relaciones internas de las especies de valor, es decir, su rango o, como brevemente se dice, indagar su jerarquía.

Si se colocan los valores fundamentales unos debajo de otros, según su dignidad (rango), se obtendrá una tabla de valores. ¿Es filosóficamente posible semejante tabla? ¿Qué valores valen más? ¿Unas clases de valores, según su esencia, han de ocupar el primer rango en la tabla de valores, es decir, la jerarquía debe ser unidimensional? ¿Hay que hablar de una bidimensional, o como quieran otros, de una pluridimensional? La belleza, como declaran los esteticistas; la verdad, como lo hacen los intelectuales; la utilidad como admiten los utilitaristas; Dios como enseñan los teístas, ¿cuál de estos valores tiene el rango supremo? ¿Lo tienen dos de ellos? ¿Tres? ¿Todos por igual?: he ahí preguntas en que se formula el problema.

f) *El problema de la realización de los valores. Los bienes.* La elucidación acerca del valor encuentra su culminación en el problema de la realización de los valores. Escuetamente formulado, dice: ¿qué relaciones internas existen entre los valores y bienes? Si los valores encarnan en bienes, ¿cuáles son las leyes inmanentes a través de las cuales los bienes de la cultura se tornan valiosos? Ciertos investigadores han confundido este problema lamentablemente con el de las condiciones reales de las vivencias del valor. Así, dentro de este equívoco manifiesto, se proponen descubrir los momentos psicológicos de la realización de los valores y hablan de la serie: voluntad, conocimiento y sentimiento del valor. Esta tarea, empero, la reclamaría la psicología con justo derecho. El problema netamente axiológico no inquiere posibilidades de principios psicológicos, sino de mero contenido, de realidad ontológica.

3. LA ESTRUCTURA DEL VALOR.

¿Qué significa valor? ¿Qué se piensa cuando se alude a ese término? ¿Cuál es su esencia? El concepto de valor se halla inseparadamente unido a la idea de *finalidad.* Se dice

que algo vale cuando es adecuado a un fin. Una prescripción jurídica es valiosa cuando es apta para regular las relaciones humanas, así como un rito religioso es piadoso, caso de ser idóneo, para poner en contacto al creyente con Dios.

Las circunstancias de que un objeto pueda ser más o menos preferible para un fin, nos hace ver el segundo carácter del valor. Se podría llamar *gradación* a esta mayor o menor *idoneidad del medio* para el fin. Sobre esta base se dice que un objeto es más útil que otro, más o menos bello, como una acción humana puede considerarse más o menos buena, más o menos mala.

Esta gradación inseparable de todos los valores es posible, como de suyo puede apreciarse, en virtud del doble punto de vista al través del cual se estima un objeto. Una obra de arte se juzga por medio de la alternativa "bello-feo"; la alternativa "verdadero-falso" da la pauta para apreciar en el campo de la ciencia. Estas alternativas reciben el nombre de *polaridades,* pues constituyen puntos límites de referencia de las valoraciones; y en este sentido se declara que el valor oscila siempre dentro de una *polaridad.*

Existen tantas polaridades cuantos valores auténticos, poco importa su rango. Esta su autenticidad se confirma objetivamente en el mundo de la cultura. Cada valor posee, en efecto, un campo propio de la realización cultural: ésta es su *materia.* Lo bello se realiza en el arte; lo piadoso en la existencia religiosa; lo bueno en la vida moral, etc. Dicho de otra manera: la materia de los valores permite distinguir entre valores estéticos, eróticos, científicos, morales, religiosos, jurídicos, utilitarios.

En fin, el valor lleva consigo la nota de *jerarquía.* Es esencial de los valores, en efecto, subordinarse entre sí. La conciencia valorativa prefiere en forma tal que siempre pone en crisis ciertas maneras de preferir frente a otras; y esto, según leyes internas rigurosamente objetivas. No se trata ya de una gradación que, como tal, esté comprendida dentro de la trayectoria de una misma especie de valor; sino de la posible supeditación de unas especies a otras. Así se dice: la justicia es preferible en jerarquía al placer; la verdad, a la elegancia, etc.

Todos estos elementos del valor constituyen una estructura. Cada uno de ellos forma parte determinante de un todo

con su peculiar fisonomía. El valor en su totalidad es una relación, es decir, una manera de enlazar los objetos de *medio* a *fin*. Todo valor, además, supone una *polaridad* (es positivo o negativo: bello o feo, bueno o malo, útil o inútil, etc.), implica una *gradación* (más o menos malo, más o menos injusto), tiene una *materia* (ético o artístico, útil o agradablé), confirma una jerarquía, es decir, una relación de categoría o rango respecto a las demás especies de valor (¿vale más la belleza que la verdad; la justicia que el placer?).[1]

4. LA VIVENCIA DE LOS VALORES.

Los valores se captan en un acto de preferencia. Valorar es evaluar: preferir y posponer al propio tiempo. Cuando, v. gr., se comprende o capta la dignidad de una acción moral, se está reconociendo que el ejecutarla es preferible a realizar otro acto, acaso permanecer quieto o indiferente. Un niño está a punto de ahogarse en un río. El salvarlo, a pesar del peligro, es un preferir, y *eo ipso* un posponer otra actitud, acaso la del miedo.

El acto de preferencia está sostenido (¡qué duda cabe!) en un sentimiento; pero no sólo: en los valores morales hay un elemento volitivo. Se vive auténticamente un valor moral cuando se tiene la conciencia de actuar. Los valores éticos arraigan en la voluntad.

Existen doctrinas unilaterales acerca de la conciencia de los valores. Dos de ellas son el *emocionalismo* y el *intelectualismo*. El primero enseña que los valores son captados en un acto emocional, sin intervención esencial de otras manifestaciones de la conciencia. La emoción, no la razón es el vehículo de los valores. Max Scheler rechaza, con énfasis, toda interpretación intelectualista de la captación de valores. Lo mismo que Pascal, caracteriza al reino de los valores como un *ordre du coeur*, como una esfera emocional, un mundo dirigido hacia el ánimo del hombre. Debido a esta estructura del mundo emocional, el entendimiento como tal no tiene acceso a él. Si el hombre no fuera más que intelecto, carecería de toda conciencia del valor. Los valores están siempre

[1] N. MOULOUD, *Reflexiones sobre el problema de las estructuras*. Prensas universitarias. París, 1965.

"totalmente cerrados para el entendimiento". Este es para ellos "tan ciego como el oído y la audición para los colores". El órgano del conocimiento axiológico no es la razón sino el sentimiento.

El intelectualismo, por su parte, cree rehabilitar a la razón en esta faena. "Se ha mostrado, dice Martin Honecker, que valorar es, como Meinong y Scheler lo subrayan, tener la vivencia de una situación objetiva, o más precisamente: tener la vivencia de una situación axiológica objetiva. Pero si aplicamos entonces el criterio del rendimiento, tan usado en psicología, es decir, si preguntamos qué clase de vivencia está en condiciones de hacernos experimentar situaciones objetivas, resultará que una vivencia de situación objetiva sólo puede ser producida por una vivencia que juzga, es decir, por un "pensar"; pero entonces hay que rechazar tanto la teoría de Meinong de la presentación emocional, como la de Scheler del sentimiento intencional de valor".

¿Cómo podría, agrega Honecker, valorarse algo sin recurrir a un factor intelectual? Una actividad racional está en la base del núcleo de la vivencia axiológica.

Emocionalismo e intelectualismo son posiciones unilaterales. Quiérase o no, la conciencia de los valores, como todo hecho de conciencia, es un hecho estructural. En él intervienen todas sus vertientes: emoción, intelecto, voluntad. La emoción axiológica es posible por la representación de valores. Y esto supone un acto intelectivo; lo que no significa, naturalmente, que tal acto sea un complejo razonamiento. La actividad intelectiva tiene variadas modalidades: desde la intuición inmediata, vivida en un instante, hasta el proceso racional de una teoría o de un sistema de conceptos, pasando por las operaciones lógicas de la vía deductiva, de la vía inductiva, de la vía analógica, de la vía trascendental...

La conciencia axiológica es, en verdad, directa e inmediata, no discursiva ni mediata, pero iluminada por el intelecto; es, asimismo, una conciencia sentimental impulsada por un querer. En suma, la conciencia de los valores es acto estructural en el que colaboran funciones intelectivas, del sentimiento y de la voluntad.[2]

---

[2] J. COHN, *La ciencia del valor*. Stuttgart, 1932.

5. EL MUNDO DE LOS VALORES.

El acto educativo reside en un dinámico proceso, merced al cual el educando se apropia bienes culturales. Estos, como ya se ha dicho, son múltiples y están configurados por valores.

Lo que convierte a un hecho o cosa en bien cultural es aquella cualidad intrínseca que lo hace *valioso,* digno de ser adquirido. Los valores son estos caracteres o cualidades que hacen de esta suerte apetecibles los bienes de la cultura.

Los bienes primarios por excelencia son los hábitos que vienen a asegurar la vida orgánica de los hombres. Los valores que aquí se cultivan son la salud, la fuerza, la energía, la destreza física, etc., y el nombre genérico que reciben tales valores es el de *valores vitales.*

Después vienen los valores que encarnan en bienes que suministran al hombre placer, alegría, regocijo, etc. La filosofía de la cultura los llama *valores hedónicos* (de *hedoné, placer)* y *eudemónicos* (de *eudaimonia,* felicidad).

Más complejos son los valores *económicos.* Con necesidad manifiesta, el hombre participa en las organizaciones económicas de su medio circundante; actúa como productor o, por lo menos, como consumidor de las riquezas. Estas últimas constituyen la esfera de los bienes económicos, donde reside el valor *utilidad.*

En íntima relación con la técnica económica de una sociedad se encuentra la ciencia. Se ha dicho con razón que el progreso económico (productivo) de un pueblo, va de la mano de su grado de evolución científica. El caudal de conocimientos que el hombre ha conquistado a través de los siglos ha sido el resultado de su actividad intelectual. La *verdad* es el valor cultural que preside la variedad siempre creciente de descubrimientos científicos.

Junto a la función cognoscitiva, el hombre se desenvuelve sentimentalmente. Lleva a efecto vivencias amorosas, se recrea en obras de arte y participa muchas veces en alguna religión. Quien posea una experiencia estética más o menos profunda, convendrá en que las obras de arte son ora elegantes, ora graciosas, ora lindas, ora irónicas, ora sublimes. Elegancia, gracia, lindeza, ironía, sublimidad, forman una de aquellas constelaciones de valores que solamente en la esfera del arte

pueden realizarse con plenitud. Empero, cada una de estas dignidades estéticas, es portadora de un carácter común que permite puntualmente, catalogarlas dentro del mismo grupo de valores. Esta nota común que circunscribe una gama de valores en cada territorio de la cultura se denomina valor fundamental. En el caso particular del arte, es la *belleza.*

La moralidad tiene su valor fundamental en lo *bueno.* Valentía, pureza, veracidad, justicia, son dignidades éticas derivadas, que, de cierto, constituyen cierta unidad estructural en la vida humana.

La actividad amorosa (erótica) del hombre, como ya quedó mostrado, constituye un territorio independiente de la cultura. El amor tiene también multitud de manifestaciones. Hay amor paterno, filial, platónico, cristiano: inclusive, amor sexual. La *fileticidad* puede considerarse como el valor básico de este territorio de la cultura.

Existe al lado de estas dignidades humanas un mundo de valores que podríamos llamar trascendentes, porque el hombre que los vive trata de superar al mundo de la experiencia para buscar contacto con un ser sobrenatural. Cuando el hombre, lo "finito", como le llaman los filósofos de la religión, supone que ha alcanzado su meta en el intento de encontrar a Dios, lo "Infinito", para considerarse dependiente de El, se dice que vive un fenómeno religioso y el valor fundamental que realiza es la *santidad* personal, ya que no pierde la conciencia (la personalidad) ante esta supuesta divinidad.

Pero cuando el hombre pierde la conciencia en esta suerte de relaciones recíprocas con Dios, para unificarse con él, pierde *eo ipso* su personalidad. El valor alcanzado entonces, problemático por lo demás, puede intitularse *santidad impersonal,* y el fenómeno vivido no se llama religioso, sino místico. Como valores trascendentales derivados se han citado: la piedad, la bienaventuranza, la beatitud, etc., ya personales, ora impersonales.

6. CUADRO DE LOS VALORES.

El siguiente esquema ofrece un panorama de los valores que encarnan en otros tantos bienes culturales, materia o contenido del proceso educativo.

1.	Valores vitales	*Salud* Vigor Capacidad orgánica Euforia
2.	Valores hedónicos y eudemónicos	*Placer, felicidad* Alegría Solaz Deleite
3.	Valores económicos	*Utilidad* Valor de uso Valor de cambio
4.	Valores del conocimiento científico	*Verdad* Exactitud Aproximación Probabilidad
5.	Valores morales	*Bondad* Veracidad Valentía Templanza Justicia
6.	Valores estéticos	*Belleza* Gracia Elegancia Ironía Majestad
7.	Valores eróticos	*Fileticidad* Voluptuosidad Connubialidad Fraternidad Maternidad Paternidad
8.	Valores religiosos	*Santidad personal* Piedad Beatitud Bienaventuranza

9.	Valores místicos	*Santidad impersonal* Piedad Beatitud Bienaventuranza

El primero de los valores de cada grupo es el núcleo o centro de los sectores respectivos. Téngase presente que no se trata aquí de una tabla jerárquica, sino de un mero inventario ya dentro de cada grupo, ya de todos en conjunto.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La axiología estructural de los valores. Temas capitales.*
2. *La psicología de la valoración.*
3. *Sociología y sociologismo de los valores. Diferencias.*
4. *¿Son los valores entes invariables? La metafísica de los valores.*

BIBLIOGRAFIA:

1. F. LARROYO, *La Filosofía de los valores.* México, 1940.
2. L. LAVELLE, *Tratado de los valores,* 2 vols. París, 1955.
3. R. RUYER, *El mundo de los valores.* París, 1948.
4. R. FRONDISI, *¿Qué son los valores?* México, 1958.

II

BIENES Y VALORES EDUCATIVOS

En un sentido, toda pedagogía es pedagogía axiológica, pues la culminación del acto educativo es, justamente, la realización de valores, la posesión vital de bienes culturales. Pero el camino, largo, arduo, lleno de peripecias, para convertir en conducta la tarea educativa, echa mano de otras disciplinas: la biología, la psicotécnica, las ciencias sociales. Hay, así, una pedagogía biológica, una pedagogía psicológica, una pedagogía sociológica.

1. LOS BIENES EDUCATIVOS.

Descrito el mundo de los valores culturales, se impone ya el tema de la pedagogía de los valores, la pedagogía axiológica. Compleja y múltiple en sus problemas, se ofrece esta rama de la filosofía de la educación. En primer lugar averigua cómo y en qué medida los bienes culturales se transforman en bienes educativos, en fines concretos de la acción pedagógica. No todo bien de la cultura es susceptible de transformarse en bien educativo en cualquier momento y para todo educando. Este va creciendo conforme a cierto ritmo, así en lo orgánico como en lo espiritual. La obra educativa tiene *límites*, entre los cuales precisa situar las aptitudes de cada hombre, como ya quedó dicho.

Preciosas enseñanzas brindan a este respecto los principios de caracterología humana. La psicología, además, suministra otros fundamentos en lo concerniente a los valores y bienes culturales. Hay una *psicología de los valores*, parte constitutiva de la psicología general. La psicología de los valores investiga cómo se producen en la conciencia las *vivencias de valor*, ello es, cómo se toma conciencia de los bienes culturales y de las diversas cualidades de valores (va-

lencias), y también cómo tienen lugar y se generan, en la propia conciencia, los *juicios o estimaciones de valor,* por parte del sujeto.

La pedagogía axiológica en su tarea de ver de realizar en el educando bienes culturales, los más y del mejor modo, toma muy en cuenta las condiciones sociales de la cultura humana. La comprensión de los valores, sólo es posible a través de *bienes culturales vividos.* Mas ello es factible por la *intercomunicación humana.* Sólo en la comunidad humana cultivadora de valores, prospera y se supera la educación. Piénsese, por ejemplo, en la educación moral. La realización de valores, por ello, implica *una comunidad de cultura,* colaboración, solidaridad para lo mejor.

Dos fundamentos socio-axiológicos, pues, quedan en claro. En toda asimilación personal de bienes culturales y vivencia de valores, primero, tiene lugar una poderosa *influencia de la comunidad;* segundo, la educación humana se integra cuando es una *educación para la comunidad.* Esta postula: a) conciencia y comprensión del individuo como miembro o partícipe de la comunidad; b) solidaridad en los bienes y valores al servicio de los ideales comunes: justicia, amor, respeto, sinceridad, honradez, fidelidad, lealtad, abnegación.

2. LA EDUCACIÓN COMO TERRITORIO DE LA CULTURA.

Los bienes educativos constituyen un propio territorio cultural, de parecida manera como ocurre con las obras de arte, las ciencias, las costumbres morales, etc. Como territorio de la cultura, la educación ostenta inconfundibles características. Ante todo pervade todos los otros territorios, manteniendo viva la cultura entera. Gracias a la educación, en verdad, ciencia y moral, economía y derecho, lenguaje y religión, se convierten en patrimonio de la comunidad.

Pero la educación no sólo es guardiana de la cultura ya creada, revitalizándola. Asimismo prepara la tierra fértil de nuevas creaciones; y esto, de dos maneras: siendo vehículo de la cultura creada y promoviendo y realizando ideales de la comunidad en donde actúa. Estos ideales cambian de pue-

blo a pueblo y de época a época, pero, en cada caso, constituyen fuerzas operantes del desarrollo cultural.

La conciencia del ideal es el punto de arranque de su realización. El ideal, en efecto, pone en marcha la vida ascendente. "Los ideales, dice Ortega y Gasset, son cuanto atrae y excita nuestra vitalidad espiritual, son resortes biológicos, fulminantes para la explosión de energías. Sin ellos la vida no funciona. Nuestro contorno, que está poblado no sólo de cosas reales, sino también de rostros extraterrenos y hasta imposibles, contiene un repertorio variadísimo de ellos. Los hay mínimos, humildes, que casi no los confesamos; los hay gigantescos, de histórico tamaño, que ponen en tensión nuestra existencia entera y, a veces, la de todo un pueblo y toda una edad. Si el nombre de ideales quiere dejarse sólo para estos mayúsculos, no hay inconveniente, con tal de recordar que lo que tienen de ideales no es lo que tienen de grandes, no es en su trascendencia objetiva, sino lo que tienen de común con los más pequeños estímulos de vivir: encantar, atraer, irritar, disparar nuestras potencias. El ideal es un órgano de toda vida encargado de excitarla..."

En los ideales participa de poderosa manera la vida emotiva del hombre. Son mucho más que representaciones conceptuales; son mucho más que ideas. Los ideales son proyectos que mueven asimismo la voluntad del hombre, y que, por tanto, lo mantienen alerta en sus decisiones. Por ciertas ideas se discute; por ciertos ideales se lucha y, a veces, se muere. Lo propio el mártir que el revolucionario social, son ejemplos reiterados de tal hecho.

3. LOS TIPOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN.

Los grandes ideales, los ideales históricos, los que, aunque provengan de personalidades sobresalientes, arraigan en la sociedad, encuentran su vehículo en la educación como forma de vida. Entonces se convierten en ideales pedagógicos. No hay ideales universales, permanentes, a través de la historia. "El ideal de la educación, dice W. Dilthey, se halla

en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquélla generación que educa".[1]

Los ideales de la vida en una sociedad y en una época conforman los llamados *tipos históricos de la educación.* Estos, como aquéllos, son productos históricos, y derivan de las concepciones del mundo y de la vida a tenor de las cuales se trata de formar a las nuevas generaciones. Los ideales de vida cambian inclusive dentro de cada pueblo, y, correlativamente, sus tipos históricos de la educación. Uno fue el tipo histórico de la educación en la Epoca colonial de Latinoamérica. Otro, muy diferente, el que hoy se va integrando en nuestro mundo en crisis.

Como las culturas, también los tipos históricos de la educación se influyen entre sí poderosamente. Las culturas no son círculos cerrados como pretende cierta historiología; son círculos permeables recíprocamente. En la actualidad, la influencia mutua de los pueblos se torna interdependiencia sociocultural. Sobre todo el desarrollo de la ciencia y de la técnica, aparejado al movimiento, hondo e incontenible, de las reformas sociales de acentuado carácter económico, está promoviendo un hombre *standard,* unidimensional, dice H. Marcuse, de perfiles internacionales. La comunicación humana, que logra niveles jamás pensados, contribuye en este hecho de alcance ecuménico.

La educación, por su lado, es factor y exponente de tal suceso. Aún, es cierto, las formas típicas de la educación conservan rasgos nacionales, pero se desvanecen paso a paso en obsequio de la marea colectiva que sacude al hombre actual en aspectos, cada vez mayores, de su existencia. Un modelo de vida, hoy, es el hombre de ciencia, el investigador. En la ciencia y, de su natural resultado, la técnica, muchos esperan la superación de la crisis contemporánea.

4. LOS VALORES EDUCATIVOS. LA FORMACIÓN HUMANA, VALOR PEDAGÓGICO FUNDAMENTAL.

Pero ¿cuál es el característico, el específico valor cultural de la educación? ¿Acaso ésta carece de él? Así como el

[1] *Historia de la pedagogía.*

arte realiza la belleza; la moral, la bondad, ¿qué axiología es peculiar de la educación? La pregunta no es ociosa; tiene respuesta afirmativa. La educación posee, como todas las zonas culturales, bienes característicos cuyo valor fundamental es la idea de *formación*, el ideal del desarrollo de la personalidad, el cultivo de las esencias humanas. Un hombre se *forma* en la medida en que su acervo cultural (ciencia, arte, moral, derecho...) transforma su vida y conducta, y cuyo crecimiento espiritual, en constante aumento, se alimenta de contenidos objetivos plenos de valor. La formación humana implica, por ello, dos esenciales caracteres:

a) una creciente asimilación de bienes culturales, que

b) viene a potenciar la personalidad del educando para nuevas y mejores formas de vida.

El valor *formación humana* cumple las condiciones de todo juicio valorativo. Contiene en su estructura la idea de *finalidad:* la educación realiza objetivos; tiene su polo *negativo,* o *disvalor,* la *deformación:* conducta y actitud para lo malo, lo erróneo, lo inútil, lo injusto, lo feo...; ofrece *grados:* se educa de manera progresiva; alude a un *objeto o materia:* la educabilidad, y se *jerarquiza* en el mundo de las dignidades humanas.

El valor básico del territorio cultural de la educación, la *formación humana,* es, en esencia, un *valor dinámico.* Se define su estructura como cambio, transformación; cambio y transformación orientados hacia un constante perfeccionamiento. La formación humana, como la moralidad, toma su alimento de bienes culturales de todo orden (ciencia, arte, economía, religión...). Los propios bienes morales constituyen uno de sus inseparables objetivos.

5. FORMACIÓN HUMANA COMO VIDA Y COMO FORMA DE VIDA.

La vida humana es un constante trascender el presente en obsequio de algo futuro, de algo que se quiere. El futuro es como una comarca contigua al presente que potencia y extiende a éste de manera insensible y gradual. Se vive el presente en los brazos del futuro.

El hombre es lo que es en cada instante, gracias a su pasado, pero también gracias a lo que quiere ser, a su futuro. Simmel expresa este dinamismo de la existencia diciendo que "la vida (el presente) es vivir más y más que vivir". En cada momento se quiere algo que no es; se trata de convertir en vida algo que todavía no lo es, y este trascender puntualmente es vivir: *la vida es vivir más.* Pero al vivir se aspira a una forma cultural, objetiva, por sobre el curso real de la existencia; se quiere algo *más que vivir:* se quiere vivir de acuerdo con una forma de vida que aún no arraiga en la existencia viviente, pero que, de alcanzarse, será reabsorbida por la corriente de la vida, dando lugar a la conciencia de otro proyecto. El tiempo está constituido por esta conciencia de vivir más y más que vivir. Podría llamarse a este hecho, raíz e impulso de la vida humana, *futurización de la existencia,* ya que un propósito futuro está conformando de algún modo el presente vivido.

Justamente la formación humana describe este trascender permanente de la vida del hombre. Quien tiene voluntad de cultura, quien, con renovado interés, se proyecta hacia adelante, está viviendo más en cada lapso de su existencia; pero, al superar el nivel de vida en que se halla ahora, adquiere una forma superior de ella, o sea, logra algo más que vivir, alcanza una nueva forma de vida, bien que por la vida misma.

6. FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN.

Para algunos, el término "forma" está tomado de la filosofía clásica, particularmente de Aristóteles. Gracias a la forma se realiza lo que se puede ser *(quod dat esse rei).* Recuérdese los conceptos de potencia y acto, del Estagirita. Para otros, el término fue inspirado por la actividad artística del hombre. El artista que crea produce una forma, la cual es reproducida por el contemplador en su mente. Artista y contemplador se elevan, así, a nuevas formas de experiencia estética.

Sea como fuere, el término "formación humana" tiene un claro uso axiológico. Quien lo emplea debidamente, emite una apreciación, un juicio de valor. De un abogado que ignora procedimientos jurídicos, decimos que está mal formado; lo

propio de un pintor que combina defectuosamente las figuras representadas, y de un filósofo que confunde las ideas de Descartes con las de Kant.

No hay formación humana sin contenido cultural. Hay más: sólo por la asimilación de contenidos se va formando el educando. La formación humana es obra personal: cada cual la realiza por sí mismo. La formación humana es, así, autoformación. Como repite Paul Häberlin: "Nadie la puede hacer por otro"; lo que permite afirmar que lleva inscrita en su esencia la libertad, la cual no excluye la colaboración de otros, sino que, a la inversa, la supone. Ya se dijo: el hombre existe en comunicación. Esta es uno de sus atributos. Fuera de ésta no es dable su existencia.

Pero la autoformación humana, no es nada gratuito. No se hereda, se conquista, a veces con dolor. Dicho acto, por ello, tiene sus perspectivas dentro de una manera de ser individual. Goethe lo ha expresado de manera poética:

"Así tú debes ser: no escapas de ti mismo
forma estampada que al vivir se desarrolla".

El hombre es, en verdad, el único ser real en contacto permanente con el mundo de los valores. Merced a tal relación, potenciada y acelerada por el sentimiento, es el único ser capaz de moverse en dirección del ideal.

7. LOS VALORES DERIVADOS E INSTRUMENTALES. BIENES DE FORMACIÓN ESPECÍFICA Y BIENES DE FORMACIÓN COMPLEJA.

Junto a la *formación* como valor pedagógico fundamental, existen, con el rango de *valores pedagógicos derivados,* otros valores: así los valores personales de educando y educador (aptitud, destreza, idoneidad), como objetos del proceso educativo; así los valores instrumentales como los didácticos (eficacia, vitalidad docente); así los valores de las instituciones y de las tácticas de organización y administración educativas. A todos ellos, suele llamarse también valores derivados, valores disciplinarios e instrumentales.

Tarea insobornable de la educación es plasmar dichos valores en bienes cada vez más altos y fértiles, de mayor pro-

fundidad y extensión al par. Si la realidad educativa consta de bienes, precisa crear más y mejores instituciones al servicio de la formación humana.

En la formación humana intervienen todos los valores de la cultura; pero en cada acto formativo figuran sea unos, ya otros. Hay bienes de formación específica y bienes de formación compleja. En los primeros se toma en cuenta intencionalmente un valor; en los últimos, dos o más valores. Ejemplo típico de bien complejo es el aprendizaje de la lengua. Por ella, el educando no sólo adquiere la elocución correcta, hablada y escrita, sino al propio tiempo, va tomando contacto con valores estéticos, morales, científicos, etc. Un bien específico puede ser el aprendizaje de una técnica manual en la cual se trata del valor "destreza". Sin embargo, esta clasificación de bienes complejos y bienes específicos, es relativa. Todo bien educativo lleva en sí más o menos valores.[2]

8. CRÍTICA DEL VITALISMO Y DEL PRAGMATISMO PEDAGÓGICOS.

La formación humana quiere ser vida, sí, pero vida valiosa, no una vida cualquiera. Viene a cuento subrayar este pensamiento, en virtud de que algunas doctrinas vitalistas identifican sin más el proceso de la vida y los valores de la educación.

Para la doctrina del pragmatismo pedagógico (John Dewey y su escuela), por ejemplo, éste es el caso. Según ella, sólo existe un valor educativo, a saber, el *proceso de vivir,* que no es un fin al que deban subordinarse los estudios y las actividades, sino el conjunto del cual los estudios y actividades son ingredientes constitutivos.

Este último aserto conlleva, por tanto, la idea de negar toda jerarquía de valores educativos. Así, declara el propio Dewey: "Es fútil intentar combinar los valores en un orden comenzando con uno que tenga menos valor y, ascendiendo, al que tenga el valor máximo".

La doctrina del pragmatismo pedagógico, empero, es inaceptable: contradice el concepto mismo de educación. Esta,

---

[2] Cfr. J. ROURA-PARELLA, *Educación y Ciencia.* México, 1940.

como ya quedó mostrado, lleva en su entraña la idea de aspiración consciente. El acto educativo es un acto selectivo gracias al cual el educando aspira no al "proceso indiferente e infinitamente variado, de la vida", sino a determinada manera de ser, conforme a ciertos ideales y proyectos, previa una ponderación y valoración.

No existe en la existencia humana una vida abstracta, neutra, indiferente, exenta de valor. Hay una vida edificante y una vida inmoral; una vida ilustrada y una vida de ignorancia; una existencia libre y creadora, y otra de servidumbre e infecunda. Todo hombre distingue y valora los hechos, y, lo que es más, se da cuenta de cuándo su conducta es valiosa y cuándo debe ser rectificada. La vida, en otros términos, asume siempre una forma, valiosa o contravaliosa.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Ensayo sobre los tipos de educación en nuestro tiempo.*
2. *Exposición y crítica del concepto de formación en Otto Willmann.*
3. *Antecedentes del concepto actual de formación humana.*
4. *Cultura y formación.*

BIBLIOGRAFIA:

1. C. ZELLER, *Teoría de la formación.* Zurich, 1949.
2. H. NOHL, *Teoría de la educación.* Bs. As., 1963.
3. J. GÖTLER *Sistema de la pedagogía.* Munchen, 1932.
4. G. KERSCHENSTEINER, *Teoría de la formación.* Berlín, 1926.

III

LOS FINES PEDAGOGICOS.

Ya se ha indicado (en la Introducción) que la parte de la filosofía pedagógica que estudia los fines de la educación recibe el nombre de teleología pedagógica. La teleología (del gr. *telos,* fin, objetivo, propósito) es la doctrina de los fines o de los actos encaminados a un fin.

1. EL ANTIFINALISMO.

No todos los pedagogos aceptan la existencia de la teleología pedagógica. Algunos rechazan el pensamiento de que en la educación deban tomarse en cuenta fines e ideales. Para estos pedagogos, lo decisivo del proceso educativo es el desarrollo natural y espontáneo del niño. Se colocan en el punto de vista de la educación negativa, conforme a la cual la mejor táctica pedagógica es aquella en la que interviene el maestro lo menos posible. Aceptan con beneplácito frases como éstas: "Observad a la naturaleza y seguid el camino que os trace". "Dejad obrar a la naturaleza del niño de manera franca y espontánea". "La naturaleza tiene recursos que no deben contrariarse nunca".

Entre los más radicales pedagogos antifinalistas pueden citarse Luis Gurlitt (1855-1931) y John Broadus Watson (1878-1958). El primero dice en su libro *La educación natural:* "No existe una teoría pedagógica de aplicación general. Cada época organiza la educación de la juventud según sus necesidades". "Los filósofos se desviven por resolver el problema del fin de la vida. Si nos dirigimos a la naturaleza tal como es, no desfigurada por sus cavilaciones, nos contestará a grandes voces que el fin de la vida es la vida misma". "La necesidad más urgente es salvar al niño del maestro". "Sería

un experimento interesante en nuestros días dejar crecer una generación de niños sin el menor contacto con los maestros; quedaríamos admirados del desarrollo mental y moral de aquellos hombres, sin podernos explicar cómo pudieron alcanzarlo por sí mismos". "La nueva pedagogía ha de defenderse sobre todo de lo que se le está pidiendo y que algunos están dispuestos a dar: un sistema". "Los animales saben perfectamente cómo han de vivir, y, sin embargo, no han tenido institutriz ni han ido a la escuela".

Por su parte, Watson declara que en la educación no hay sitio para valores y fines, pues ésta no es otra cosa que adiestramiento orgánico. La *pedagogía conductista,* o del comportamiento, como se llama la doctrina de este psicólogo, enseña, en efecto, que la vida psíquica del hombre se compone de una serie de meras reacciones orgánicas, de parecida manera como ocurre en la vida de los animales. *(Behaviorism.)*

2. CRÍTICA DEL ANTIFINALISMO. LOS MODELOS DE VIDA.

En contra de la opinión de los antifinalistas está, sin embargo, el hecho mismo de la educación. Educarse equivale a cultivarse; educar equivale a conformar, como si se dijera promover un ascenso cultural.

Ahora bien, el educando se cultiva cuando realiza en alguna medida, ciertos fines, que, una vez logrados, pueden convertirse en medios encaminados a lograr más altos fines. En una etapa determinada, puede ser fin inmediato la enseñanza de la lectura. Logrando este objetivo, el maestro puede apoyarse en este aprendizaje para proponerse y realizar nuevos fines, por ejemplo, la enseñanza de la geografía y de las ciencias naturales.

Como se ve, fines y medios son inseparables del acto educativo. Se educa, por tanto, sirviéndose siempre de medios nuevos, al servicio siempre de nuevos fines; pero los fines, en cada caso, son inventados por el hombre, gracias a su voluntad de cultura; fines que, una vez realizados por los grupos sociales, suelen convertirse en formas tradicionales de vida.

Constituyen los fines por excelencia aquellos que caracterizan o definen el modelo de vida a que se aspira. Tal modelo, por otra parte, no es sino la concepción del mundo y de la vida que se posee, ello es, un conjunto de convicciones fundamentales acerca del valor y finalidad de la conducta humana.

El educando como persona ha de realizarse. Para ello se requiere de una imagen de vida: un modelo, o tipo humano. El acto educativo, ya fue dicho, es aspiración. El educando necesita de modelos, porque ha de adquirir una manera típica de obrar en la vida.

Con ese derecho se ha dicho que los fines de la educación son, de un lado, decisivos e imprescindibles para la resolución de todo problema parcial pedagógico; y del otro, que dependen de la concepción total de la vida en un pueblo y en un momento dado, es decir, de las convicciones que se tienen acerca del valor y sentido de la existencia humana. Para ilustrar este aserto, echemos mano de otro ejemplo. Supongamos que se haya fijado como objetivo inmediato enseñar el cálculo elemental. Desde luego se puede considerar de qué manera se logra esta meta del modo más seguro y fácil. Puede no considerarse la importancia práctica, científica y estética que reporta el aprendizaje de las operaciones aritméticas. Pero por muy conveniente que sea esta consideración parcial, no puede tener sino carácter previsorio. El verdadero maestro no puede proceder, en definitiva, sino considerando este aspecto del aprendizaje como parte de la formación integral del educando; vale decir, a manera de un aspecto de la educación que responde a las necesidades de un ideal de formación vigente en la vida contemporánea.

3. FINES GENERALES Y FINES PARCIALES. SU JERARQUÍA.

Hay, de fijo, una *finalidad general* de la educación dada en la concepción del mundo y de la vida que se acepta, o sea el modelo de vida que implícita o explícitamente se reconoce; y una serie de *fines parciales,* que van apareciendo en el largo proceso de la educación, pero siempre en relación con el fin último o general, con las capacidades del educan-

do, con las aptitudes del educador y en consonancia con el medio geográfico y social en que tiene efecto el proceso educativo.

Supongamos que un maestro o un grupo de maestros deben aceptar alumnos de seis años y dejarlos a los catorce. Esos maestros deben tener un ideal del contenido correspondiente actualmente a un niño normal de catorce años, así como de la parte que corresponde a cada una de las etapas en que haya de dividirse el proceso de su administración. "Pero aquel contenido cultural último, las porciones en que se distribuye, la acción de los maestros para suministrarlo y de los alumnos para adquirirlo, las relaciones resultantes entre maestros y alumnos y el proceso total de la actividad conjunta, deben tener un sentido. Este sentido está regido por la idea de valor, y se traduce en el concepto de finalidad general última de carácter trascendental, es decir, de finalidad pensada para realizarse en el alumno de una manera permanente; para subsistir en él después de cerrado el período de convivencia con el educador". (J. Cohn.)

El fin general señala la orientación y sentido del proceso educativo. Este su carácter orientador le otorga cierta preeminencia jerárquica respecto de los fines particulares y concretos, pero sólo en estos fines existe y se realiza.

La finalidad general se concretiza en los siguientes aspectos:

a) *El adecuado crecimiento biológico del educando.* El primer postulado de la educación exige el mejor y más oportuno desarrollo del educando, en el plan biológico, del tipo orgánico de su especie. Aquí se trata de asegurar al niño la posesión de un organismo apto para todas las tareas vitales que realiza. El buen funcionamiento normal del organismo, su estado de salud, la vigorización y endurecimiento de éste, constituyen el objeto de la educación corporal. El educando ha de ocuparse de su cuerpo en la medida y manera convenientes para no lamentarse cuando tenga necesidad de servirse de él. En el desenvolvimiento de la infancia y de la adolescencia, el cuerpo es instrumento directo de las funciones mentales, ya que el juego, los ejercicios musculares y sensoriales y los deportes son otros tantos procedimientos y medios de enseñanza. También el cuerpo tiene su esencial función en el apren-

dizaje profesional y la práctica de las técnicas manuales. En fin, la cultura del cuerpo es imprescindible, como quiera que el hombre tiene la posibilidad de subsistir en las condiciones climatológicas más diversas, así como de adaptarse a diferentes tipos de alimentación. El desarrollo específico de lo biológico exige que este poder de adaptación se desenvuelva lo mejor posible.

b) *La culturalización y socialización.* El segundo objetivo de la formación humana es el de realizar en el educando el *tipo social* y *cultural* del medio donde éste está llamado a vivir. Es posible, dice René Hubert, que ciertas afinidades étnicas lo predispongan a ello; pero lo decisivo es que las nuevas generaciones vivan desde su nacimiento en un ambiente que las penetre de manera profunda. El educando, en efecto, se halla vinculado siempre al género de vida de los que forman su grupo social, se encuentra impregnado de las creencias y hábitos de éstos. En el fondo, la educación no hace sino reforzar, clarificar y coordinar el estilo de vida ya establecido en una comunidad.

Tal objetivo se alcanza del mejor modo tomando muy en cuenta el desarrollo natural del educando. La infancia de éste es propicia para la adquisición del lenguaje, de los conocimientos instrumentales y de los usos y costumbres más elementales de la vida social. El adolescente puede ya iniciarse en las ideologías del grupo, en la asimilación de sus tradiciones, en una comprensiva formación científica, moral, artística y económica.

Fin latente de la socialización es, asimismo, la serie de actos pedagógicos encaminados a poner en aptitud al educando para realizar un trabajo especializado, o sea, la profesionalización.

c) *La profesionalización.* Profesionalizar al educando significa poner a éste en aptitud de cumplir, en la comunidad, su tarea social. La profesión supone la aptitud de un hombre para realizar un trabajo productivo especializado. En tal ocupación permanente, el hombre ha de sentirse satisfecho, toda vez que en ella ha de encontrar, a la vez que el desarrollo de sus propios intereses y fuerzas, el aseguramiento de la plenitud de su personalidad en la existencia y en la vida de la comunidad a que pertenece.

El fundamento sociológico de la profesión reside en la ley de la división del trabajo social. Esta ley explica el hecho por obra del cual se distribuyen convenientemente las actividades humanas en una mutua compenetración en el desarrollo del trabajo, dando lugar a que las distintas tareas sociales sean efectuadas por personas o grupos de personas distintas, completándose unas a otras.

La pedagogía contemporánea subraya con razón la importancia de la educación profesional, y, fundándose en el principio de las aptitudes, ha creado procedimientos psicotécnicos para orientar a los jóvenes profesionalmente. La orientación profesional consiste en proyectar a los jóvenes a la profesión más en consonancia con sus aptitudes e intereses.

d) *La individualización.* La idea y el hecho de la individualidad son algo aceptable generalmente por todos. La historia revela un movimiento continuo, aunque irregular, hacia la individualización, hacia un reconocimiento de la creciente importancia de los rasgos individualmente distintivos.

En las sociedades primitivas, el individuo se halla casi perdido en el grupo, en el clan o en la tribu. Sólo hasta un punto relativamente reciente del desarrollo histórico encontramos individuos que poseen derechos por sí mismos en contradicción con su estado de miembros de una familia, un gremio, una clase, una casta, etc. Liberarse de la sumisión a una clase es una parte del desarrollo de la democracia como un principio social. En el aspecto científico, la aparición de la doctrina de la evolución ha realzado la importancia de las diferencias y variaciones individuales, frente a la antigua noción de las especies fijas dentro de las que se hallaba colocado el individuo y que agotaba su naturaleza más importante o esencia.

Para la pedagogía contemporánea, la individualización de la enseñanza es un postulado fundamental. Dicho postulado exige que en cada educando se atiendan los rasgos individuales de su personalidad creadora. La individualización no se opone a los postulados precedentes. Sólo se trata de que el educando en y por el desarrollo biológico, la adquisición de la cultura y la profesionalización de sus aptitudes, desenvuelva su individualidad de la manera mejor y más profunda. La nueva pedagogía aspira a dar al niño una educación "a la medida", esto es, atendiendo a su individualidad.

4. LA LEY DEL PROGRESO EDUCATIVO.

Ahora bien: ¿cómo se realizan estos grandes objetivos en la tarea de la formación humana? La obra de la educación es un hecho gradual y progresivo. El desarrollo de la personalidad obedece a un ritmo determinado, de una parte, por la sucesión de las etapas biopsíquicas del educando, y de otra, por los diferentes objetivos culturales que, progresivamente, se van imponiendo en el proceso de la educación. De aquí que para comprender a satisfacción la doctrina de los fines, sea conveniente y oportuno considerar la cuestión relativa al progreso educativo.

a) *El reformismo pedagógico.* La palabra "progreso" suele entenderse en un sentido harto equivocado; de continuo se le adscribe la acepción utópica de un estado de cosas apenas por alcanzar, de un plan futuro y definitivo de vida. Es la *imaginería pedagógica.* La pedagogía se ha convertido, muchas veces, en una monstruosa paradoja que vuela audazmente sobre todas las condiciones de la realidad, coloca en su lugar suposiciones ideales y se construye después sobre esta base un mundo de apariencias que no posee ya relación alguna con el mundo real. De esta suerte la pedagogía viene a caer en una parálisis ideológica que fomenta siempre planes mejoradores del mundo de carácter revolucionario y reformista, los cuales no tendrán nunca un éxito decisivo. La realidad sigue sus propias leyes, y la ideología marcha a su lado, razonando y criticando, pero impotente.

Si la teoría emprende el avance revolucionario en la realidad, tiene siempre que sentir su debilidad interna, y las tentativas acaban por lo general en el desengaño. La pedagogía reformista ha venido trabajando hasta hoy a gusto con todos los medios del reclamo.[1]

La pedagogía especulativa o reformista es una doctrina exenta de crítica, que forja, sin base crítica, proyectos de vida social ajenos al curso real de los acontecimientos. De pareja idea de "progreso", la teoría de la educación debe mantenerse a prudente distancia.

---

[1] E. KRIECK, *Op. cit.*, pág. 42 y ss.

b) *La ley del ascenso cultural.* El tema del progreso puede plantearse sobre otras bases: cabe, con razón, mantener una investigación sobre la idea del ascenso cultural, salvando el constructivismo dogmático de la imaginería pedagógica.

Es un hecho inseparable de la historia el flujo y reflujo de la cultura. No se escapa a la pupila menos atenta que la civilización es devenir, movimiento. No es preciso ser un empedernido pulsador de épocas históricas, para advertir que el nivel de la historia tiene altibajos. En el área de lo humano también hay una marea viva y una marea muerta, fuera, tal vez, de la ciencia y de la técnica, que hasta ahora han progresado sin cesar. El cristianismo de Jesús, será siempre prototipo del sentimiento religioso de ulteriores épocas. El gusto estético de hoy —no pensamos en los grupos selectos también ahora significativamente reducidos— es mucho menos refinado que el de los otros pueblos y tiempos. Existe, por tanto, una experiencia valorativa del acontecer. Los historiadores coinciden en las apreciaciones de conjunto sobre este ascender y descender de la cultura humana. Hablan, por ejemplo, de un desquiciamiento de las costumbres en los últimos siglos de la historia de Roma, de un renacimiento de la vida artística e intelectual en la Epoca Moderna, etc. En suma, echan mano de las ideas de auge, florecimiento, conservación y decadencia de la cultura.

Pues bien, si es innegable este cambio de signo de la vida histórica, no constituye desacierto alguno inquirir si existe un proceso típico merced al cual sube y baja la marea de la historia. Mas ello significa lanzarse a la búsqueda de condiciones objetivas que hacen posible el desenvolvimiento de la cultura ascendente: la ley del progreso histórico. Partimos de la experiencia de que la historia humana, a excepción de la ciencia, no ofrece un ascenso uniforme. Pero es factible parar mientes en los momentos que determinan esos jalones favorables en la historia, en la ley intrínseca del progreso.

La determinación del concepto de progreso, en efecto, no sólo es posible; la filosofía ha logrado fijar el ritmo de la cultura ascendente. El progreso histórico aparece siempre integrado por tres inseparables momentos: *especificación, homogeneidad y tránsito continuo.*

Para esclarecer este triple principio de la evolución histórica, vuélvese la mirada a las distintas provincias de la cul-

tura. Todo avance de la ciencia apunta sin excepción a una nueva verdad, a un conocimiento inédito. El investigador descubre insospechadas facetas de la realidad que vienen a enriquecer la ciencia constituida. En donde antes se advertía identidad, se perciben ahora diferencias. Al lado del movimiento rectilíneo se fueron descubriendo las propiedades y principios del movimiento curvilíneo, y dentro de éste, más y más modalidades. Esta es la fase de la especificación o crecimiento del saber.

Mas la ciencia propende, en segundo lugar, a la unificación. Trata siempre de reducir a unidad los crecientes conocimientos. Así, busca una fórmula de más amplia generalidad para todos los casos particulares de movimiento lineal: generaliza sin cesar (principio de la homogeneidad). Pero la especificación y la homogeneidad del saber siguen un ritmo peculiarísimo. La ciencia no especifica desordenadamente, a saltos. El principio de la generalización va imponiendo cierta uniformidad a la especificación. La ley del movimiento hiperbólico fue posible sólo después de haber ganado claridad sobre el movimiento circular, y así regresivamente. Las geometrías no euclidianas vienen tras la geometría euclidiana. Esto es, el progreso científico implica un tercer momento: la continuidad, el tránsito.

Lo propio ocurre en la esfera del arte. La mera repetición de formas artísticas significa una parálisis cultural. El auge de la vida estética de un pueblo manifiéstase, ante todo, en la creación de nuevos moldes. Semejante especificación no sólo afecta al advenimiento de nuevas escuelas y, dentro de ésta, insospechadas modalidades. Mas cada época posee su peculiar fisonomía, su "unidad de estilo" (homogeneidad) y avanza sin solución de continuidad. La arquitectura griega ha ido forjando cada vez nuevos especímenes de templos bajo una fisonomía común, gracias a su evolución progresiva.

Y, como se verá más adelante, el mismo proceso dialéctico de la especificación, homogeneidad y tránsito, se verifica en las otras esferas de la cultura humana: en la moral, en la religión, en la economía, en la educación.

c) *Principios del ascenso educativo.* Dada la esencia de la educación (subjetivación de la cultura, reproducción del mundo objetivo de los valores), se comprende de suyo que la interna ley de su progreso, no sea sino el tránsito dialéc-

tico apuntado. Ya se ha repetido que la educación toma su alimento espiritual de la cultura ya creada, del espíritu objetivo. No es una creación originaria; pero, en la apropiación interna de los productos culturales, el espíritu del educando rastrea el mismo sendero que hubo de recorrer el autor de tales bienes. La formación del hombre sigue, en sustancia, el mismo desarrollo de la cultura universal. En particular, puede ilustrarse este aserto con un hecho, entre muchos, de la práctica educativa. La experiencia estética del niño progresa a medida que interpreta más obras artísticas (especificación), pero sin perder de vista la unidad de este creciente caudal de formas (homogeneidad), que es posible, en definitiva, gracias a un tránsito continuo.

Así se comprende que el progreso educativo lleve en su entraña, a la postre, la idea de civilización, si bajo este último término se entiende la difusión de la cultura, la propagación de los bienes comunales. "¡Trámites, normas, cortesías, usos intermediarios, justicia, razón! ¿De qué vino a inventar todo esto, crear tanta complicación? Todo ello se resume en la palabra civilización que, a través de la idea del ciudadano, descubre su propio origen. Se trata, con todo ello, de hacer posible la ciudad, la comunidad, la convivencia. Por eso, si miramos por dentro cada uno de estos trabajos de la civilización que acabamos de enumerar, hallaremos una misma entraña en todos. Todos, en efecto, suponen el deseo radical y progresivo de contar cada persona con las demás. Civilización es, antes que nada, voluntad de convivencia. Se es incivil y bárbaro en la medida en que no se cuenta con los demás. La barbarie es tendencia a disociación. Y así todas las épocas bárbaras han sido tiempos de desparramamiento humano, pululación de mínimos grupos separados y hostiles".[2]

La ley del progreso educativo que estamos delineando se diferencia de las soluciones emitidas por la pedagogía dogmática. El principio de la homogeneidad, especificación y tránsito continuo, no es una de tantas utopías; tampoco tiene el carácter de una ley natural: una especie de uniformidad de la naturaleza que aquí y allá, ahora y siempre, por ciega necesidad, haya de verificarse. El principio pedagógico apun-

[2] ORTEGA Y GASSET, *La rebelión de las masas*, en obras completas, IV. Madrid, 1950.

tado sólo indica que las condiciones del progreso social, si existe, obedecen a aquel ritmo. Puede o no producirse el progreso, el avance, el ascenso histórico. Eso depende, ante todo, de la voluntad de cultura y de las calidades humanas.

Con todo, la ley ofrece una pauta, la única pauta para la organización educativa ascendente. Desde este punto de vista, la política pedagógica puede y debe tomar el principio como guión de sus esfuerzos, como indicador de sus propósitos: así se convierte esta ley en ley regulativa de la organización social.

Como se advierte, trátase de una factible posibilidad pedagógico-cultural, no de una ilusión irreal. "Más allá sólo quedaría una cosa posible: partir al descubrimiento de una "utopía" de la suma moralidad. Pero nosotros estamos también de acuerdo con el socialismo científico en creer que la invención de sociedades jaujas carece, prescindiendo de la interpretación poética, de un valor metódico propio. La representación embriagadora de un estado final de la humanidad, en el cual todos los problemas estuvieran absolutamente resueltos y, por tanto, no quedaran más problemas ya para resolver al esfuerzo humano, está en la misma línea que los sueños metafísicos de un grado infantil de la ciencia que podía prometerse soluciones definitivas de todas las cuestiones enigmáticas del entendimiento teórico. Una investigación llegada a la madurez de la reflexión crítica, sabe que al trabajo humano no está reservada nunca la perfección; le satisface, con Lessing, la alegría profunda, inagotable, del eterno progreso. El sabio según la condición humana, es, como ya vio Sócrates, no el que sabe, sino el que, sabiendo su necesario no saber, se afana metódicamente por un saber cada vez mejor. No de otro modo ocurre con el ideal práctico, ya para los individuos, ya para la comunidad. Una comunidad humana metódicamente afanada por la posible aproximación a la unidad sistemática de sus fines; un ideal que rebase esto, puede imaginárselo quien pregunte por algo distinto de las condiciones de una vida social humano-terrestre".[3]

---

[3] P. NATORP, *Op. cit.* Cfr. del propio autor *El Idealismo social.* Berlín, 1921.

5. LA EVOLUCIÓN PSICOBIOLÓGICA DEL EDUCANDO EN SUS RELACIONES CON LOS FINES Y VALORES EDUCATIVOS.

El progreso educativo del educando va de la mano de la evolución psicobiológica de éste, quien se va desenvolviendo por etapas, a través de las cuales adquiere paulatinamente ciertos bienes culturales, realizando así predominantemente ciertos valores.

Durante el primer año de vida infantil, en que surgen los intereses órgano-afectivos, predominan los valores vitales. La salud del niño es el gran objetivo de esta época. En el lapso del segundo y tercer años de vida aparecen ya los intereses motores y glósicos, y el niño comienza a discernir entre el mundo exterior y su propia individualidad. En este período es cuando pueden y deben cultivarse valores sensoriales y hedónicos.

La segunda infancia (3-6 años), la edad del egocentrismo, está determinada por los intereses lúdicos. El niño, consciente plenamente de su propio ser, trata de adaptarse del mejor modo al medio en que vive. Por ello se explica que en esta edad se perfeccionen los valores sensoriales, iniciándose el ejercicio de los más rudimentarios valores estéticos y científicos, así como de los valores económicos de adquisición y apropiación.

La tercera infancia se extiende de los 7 a los 12 años. En ella el niño se caracteriza por su afán de socialización y el desarrollo de muchos intereses intelectuales concretos. Durante este período de la infancia, el niño se incorpora al medio social concreto, y, completando los valores de la edad precedente, se desenvuelven en él, de preferencia, los valores técnicos de producción. Gracias a esta circunstancia, los métodos activos y ergológicos constituyen el mejor medio didáctico en la escuela primaria. Los valores cívicos adquieren, entonces, singular relieve. La idea de patria y nacionalización, por ejemplo, se perfila ya de manera clara en la mente infantil, con todas sus consecuencias sociales.

La adolescencia (12-18 años) y la juventud (18-24 años) son etapas en que se desarrollan los valores políticos y los más elevados y variados valores culturales. Dichos valores,

que ya se anuncian en la tercera infancia, son concomitantes de intereses cada vez menos concretos. La etapa de los intereses constructivos va cediendo su lugar a una etapa de intereses creadores, al propio tiempo que el adolescente está en aptitud de elevarse a conocimientos plenamente abstractos. Otro carácter de la adolescencia y de la juventud es la clara conciencia que se va adquiriendo de las relaciones internacionales y de los valores culturales en grado humano general. En esta etapa de la vida, con efecto, el educando está ya en aptitud de comprender la universalidad de los más altos valores de la cultura. Advierte con claridad el carácter universal de la verdad, por ejemplo.

En relación con los intereses y valores, la juventud se diferencia de la adolescencia por una comprometida intención vital. El joven ha de decidir su futuro de vida, ha de encarar su mundo circundante como sujeto responsable.

El cuadro que a continuación se ofrece, señala el paralelismo entre la evolución psicobiológica del educando y el progreso educativo. Edad cronológica, intereses específicos, proceso de asimilación y mundo de valores, quedan situados en esencial correlación.[4]

El advenimiento de nuevos intereses y valores en cada una de estas edades, no significa, como es fácil confirmarlo, que los intereses y valores de las edades precedentes desaparezcan. Lo que ocurre es que la conciencia del educando se enriquece con nuevos aportes, coexistiendo así, bien que modificados, los anteriores intereses con los más recientes. Hay más: la incorporación de la comunidad de vida nacional e internacional, sólo es posible desde el círculo de experiencia que suministra la comunidad local y regional con toda su trama de relaciones sociales.

Desarrollo psicobiológico del educando en sus relaciones con los valores culturales

Edad	*Intereses específicos*	*Proceso de asimilación*	*Valores predominantes*
Primera infancia. (0-3 años)	Intereses biológicos y órgano-afectivos. Intereses motores. Intereses glósicos.	Tránsito de la indiferenciación a la conciencia del yo.	Valores vitales. Valores sensoriales. Valores hedónicos

[4] Cfr. RENÉ HUBERT, *Tratado de pedagogía general.* Buenos Aires, 1952.

Segunda infancia. (3-6 años)	Intereses egocéntricos. Intereses lúdicos. Intereses prácticos.	Incorporación en la comunidad local.	Valores sensoriales estéticos. Valores intelectuales rudimentarios. Valores económicos de adquisición y de apropiación.
Tercera infancia. (6-12 años)	Intereses constructivos. Intereses socio-concretos. Intereses utilitarios. Intereses intelectuales concretos.	Incorporación en la comunidad nacional.	Valores sociales patrióticos. Valores relativos a la organización política. Valores religiosos. Valores del saber. Valores cívicos.
Adolescencia. (12-18 años)	Intereses socio-universales. Intereses intelectuales abstractos. Intereses culturales generales. Intereses religiosos.	Incorporación en la comunidad internacional.	Valores internacionales de todo orden. Valores culturales en grado humano general. Verdad. Bondad. Belleza. Piedad.
Juventud. (18-24 años)	Intereses productores. Intereses socio-vitales. Intereses técnico-intelectuales. Intereses profesionales. Intereses críticos.	Incorporación en la comunidad cívica (ciudadano).	Valores prácticos y utilitarios. Valores políticos. Amor. Plenitud.

6. CONFINES DE LA PEDAGOGÍA E IDEOLOGÍA POLÍTICA.

El desarrollo psicobiológico del educando indica el ritmo merced al cual se van realizando fines adecuados y posibles. Mas suele ocurrir que, por variadas circunstancias, se detiene este ritmo, o bien es preciso retardarlo. La educación, en efecto, tiene límites, muchos de ellos insuperables. No es todopoderosa, como ya quedó mostrado.

Los límites que obstaculizan la marcha ascendente de la educación son variados y de diferente tipo. Los primeros, como también ya se dijo, tienen que ver con las aptitudes psicobiológicas del educando. El talento, la constitución orgánica, la herencia, el carácter, etc., son hechos que marcan límites en el cultivo personal del educando. Un defecto de orden orgánico

en éste, por ejemplo, restringe, sin remedio, el adiestramiento en técnicas relacionadas con aquella deficiencia corporal.

También de tipo personal son los límites educativos que provienen de la restringida capacidad del maestro. Esta puede provenir como en el educando, del talento, carácter, constitución orgánica, etc., o bien deficiente o nula preparación, ya cultural en general, ya pedagógica en particular.

En nexo, inseparable casi siempre, con las limitaciones culturales del educador, figuran los contornos educativos que impone la vida colectiva de un pueblo. Se trata aquí del hecho decisivo de la intercomunicación humana. La influencia de lo social en la educación es constitutiva. Lo social, por otra parte, se ofrece en un nivel cultural de vida a manera de conocimientos, usos, costumbres, ritos, prácticas... La dinámica de la cultura, es cierto, propende a superar el estadio alcanzado, pero, en tanto no es propicia ésta, la comunidad educativa se halla confinada en ciertos límites. Ya predomine la tradición o la renovación, así están más o menos circunscritas las perspectivas educativas.

Hay, dentro de la vida colectiva, un grupo de límites que tocan con frecuencia la ideología política en el poder. Son los llamados *límites jurídicos*. La norma jurídica es autárquica: el incumplimiento de ella, trae consigo una sanción. Hay legislaciones, por ejemplo, que señalan como obligatoria cierta ideología. Así en México, se le fijó, en 1934, a la educación pública el de ser *socialista*, ello es, de aleccionar en la conciencia y técnica de la socialización progresiva de los bienes humanos de todo orden. Otras veces, en los países en donde existe religión de Estado, se restringe también la obra educativa, al excluir determinadas convicciones acerca del mundo y de la vida.

7. VIGENCIA Y TRANSFORMACIÓN DE LOS FINES EDUCATIVOS.

El hecho de la educación, en un lugar y tiempo determinados, se encamina a la realización de un tipo social. Los valores y fines del largo y complicado proceso pedagógico, cristalizan en un ideario concreto de vida que va cambiando en sus perfiles particulares al correr de los años.

Este ideal se determina por dos influencias, a veces en lucha: la tradición histórica y los incoercibles afanes de reno-

vación. "Así como el caudal de un río, la composición química de sus aguas, la velocidad de la corriente, el color de la masa líquida y demás caracteres fluviales dependen de las particularidades geológicas de toda la cuenca del río, así como la constitución física de un individuo, sus caracteres raciales y familiares, su salud y sus enfermedades dependen en alto grado del pasado de su raza y de la vida de sus antepasados, así también el problema de los ideales en un momento dado, depende en grado eminente de la herencia espiritual que desde la lejanía del tiempo se transmite por tradición a través de las generaciones hasta llegar a la situación presente...

"En la vida de la educación actual encontramos todavía influencias de las capas espirituales más lejanas que gravitan sobre el presente y son un factor importante en las decisiones que habrán de construir el futuro. Los acontecimientos están condicionados por el pasado y a su vez condicionan el futuro. De este hecho se deriva el sentido de responsabilidad individual e histórico. Cuando hoy vemos luchar corrientes del pasado, ello significa que estos movimientos espirituales forman todavía parte de nuestro presente, pues la lucha es un signo de vida. El impulso creador de la vida destruye el poder conservador de la misma. El mundo gira sin detenerse jamás por el descubrimiento de nuevos valores. Por eso dice también Zaratustra que "todo creador es necesariamente un destructor".[5]

La vigencia temporal de los ideales educativos se explica satisfactoriamente cuando se consideran las relaciones constitutivas entre cultura y educación. La cultura, como la vida, se halla sometida a un cambio constante. La ciencia, el arte, las normas jurídicas y morales, el lenguaje, la religión, las instituciones económicas, adquieren modalidades peculiares en cada época histórica y en cada región de la Tierra. "No hay un ideal de educación válida para todos los pueblos y para todos los tiempos. Los griegos tuvieron distintos ideales de formación a lo largo de su historia. En la Edad Media el ideal del monje es diferente al ideal del caballero y el ideal del burgués al de los gremios. A menudo vienen en el seno de la cultura de un pueblo diferentes ideales que a veces se integran dialécticamente, y a veces también no se llega a esta

[5] J. ROURA PARELLA, *Op. cit*

unidad y el pueblo se pierde estérilmente en una confusión de instituciones educativas que luchan para exterminarse unas a otras".

Pero por sobre los ideales educativos concretos y cambiantes, hay una dirección de la cultura que permite, puntualmente, situar y valorar tales ideales. Dicha dirección y pauta es la idea del progreso. Gracias a esta idea se comprende, en definitiva, la elevación o el escaso valor humano de los ideales de cada lugar y tiempo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Normas y fines pedagógicos.*
2. *Bienes culturales y bienes pedagógicos.*
3. *Fines pedagógicos e ideología política.*
4. *Fundamentos antropológicos de la teleología de la educación.*

BIBLIOGRAFIA:

1. D. TIRADO BENEDÍ, *El problema de los fines generales de la educación y de la enseñanza.* México, 1955.
2. J. DEWEY, *Filosofía de la educación.* Madrid, 1927.
3. A. MESSER, *Filosofía y educación.* Bs. As., 1960.
4. S. HERNÁNDEZ RUIZ, *Pedagogía natural. Una teoría general de la educación y la enseñanza.* México, 1960.

FORMACION DE LA PERSONALIDAD IDEA Y SECTORES

UNIDAD VI

SUMARIO:

I. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS.

II. INTEGRACIÓN DE LA PERSONALIDAD.

III. LA EDUCACIÓN FÍSICA E HIGIÉNICA.

IV. LA FORMACIÓN CIENTÍFICA.

V. LA CULTURA MORAL.

VI. LA EDUCACIÓN CÍVICA Y LA EDUCACIÓN POLÍTICA.

VII. LA EDUCACIÓN ECONÓMICA Y PROFESIONAL.

VIII. LA FORMACIÓN ESTÉTICA.

IX. LA EDUCACIÓN PARA EL AMOR.

X. EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.

I

FUNDAMENTOS ANTROPOLOGICOS

De qué sea el hombre, depende en considerable medida la temática y fundamentos de la filosofía de la educación. Ya se puso de relieve en este libro cómo partiendo de un examen crítico-estructural del hombre, se pudo explicar el concepto de la educabilidad y sus límites.

Al tocar ahora el tema de los sectores constitutivos y múltiples de la formación humana (la *personalística),* se requiere un saber previo no sólo del hombre en general, sí que también de los tipos de hombres, de su sitio en el mundo, en la historia, en la sociedad y en la cultura, incluso de un saber de su propio destino.

1. LOS PROBLEMAS CAPITALES DE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA.

La antropología como toda ciencia filosófica progresa. En la actualidad se le adscriben estos problemas capitales:

a) ¿Cómo es posible una antropología filosófica? *Posibilidad y justificación de una teoría del hombre.*

b) ¿Cómo se conoce al hombre en su totalidad estructural? *El problema del método.*

c) ¿Qué es el hombre? Concepto e idea. *Ontología general de lo humano.*

d) Hombre y hombres. *Ontología regional de lo humano. Los tipos humanos.*

e) *Lugar del hombre en el universo.* Las soluciones fijistas. Las soluciones dialécticas.

f) *El destino del hombre.* Muerte, supervivencia y eternidad. La historicidad.

2. EL SER DEL HOMBRE: A. EXCLUSIVAS ÓNTICAS.

El hombre no tiene una sola dimensión: es un ser complejo que encierra dos grupos de exclusivas: a) exclusivas ónticas, y b) exclusivas axiológicas.

Estas características exclusivas del hombre, en lo general, toman peculiares formas en los *tipos humanos* concretos, a saber: en el intelectual, en el religioso, en el político, en el maestro, en el artista, en el hombre económico...

a) *Autoconciencia.* Ser hombre no es mero existir como el de los otros seres. Es un existir que sabe que existe. Una montaña, aquel pájaro, este orangután existen en el mundo, pero lo ignoran.

El hombre tiene conciencia de cuanto lo rodea. Es una conciencia que penetra hasta un extremo, hasta un punto límite. Al hombre le es dable el tener conciencia de sí mismo, el darse cuenta de su propio darse cuenta, ello es, *autoconciencia:* desde la contemplación del mundo externo, puede volverse sobre sí propio.

b) *Intencionalidad, abstracción y objetivación.* El hombre se pone en relación con el mundo. Se torna sujeto de dicho mundo, lo objetiviza. El objetivar es una prerrogativa humana. En el bruto no se da acto tan característico. Podría decirse que en y por esta capacidad objetivadora se habla de la inteligencia humana.

Existen además dos procesos que condicionan al acto de objetivar: la abstracción y la intencionalidad. Abstraer significa poner aparte, destacar algo dentro de un todo. La mente humana construye su objeto (que es siempre algo recortado dentro de un horizonte) por medio de este proceso. Mas, solidario de tal proceso, es el acto de la intencionalidad. Esta intencionalidad es la referencia de un sujeto a un objeto.

c) *Libertad y singularidad.* La autoconciencia permite al hombre reconocerse como unidad dentro de otros entes. Hay más: se da cuenta de que ocupa entre ellos un lugar determinado. Un hombre, en rigor, siempre se halla en una situación. Y desde ella vive, cambiándola, rectificándola sin cesar. El hombre nace en cierto momento, adquiere ciertos hábitos, se propone ciertos objetivos. Existe dentro de un círculo

de vida, geográfico, histórico, social. Pero dentro de él se transforma, hace su propia vida, crece, cambia de ideales, adquiere nuevas costumbres, rechaza viejas ideas. Es una *singularidad personal.* El fundamento de todo ello es la *libertad.*

d) *Temporalidad y futurización.* El hombre es un ser en el tiempo, un ser temporal, *histórico.* Su existencia está sostenida por la conciencia histórica, que es la conciencia actual del pasado.

Ahora bien, las decisiones del querer están vueltas hacia el futuro. El hombre es lo que es en cada momento, tanto por lo que ha sido, como por lo que quiere ser. Puede dejar de querer lo que quería, para querer ser de otro modo. En una palabra: el hombre hace su futuro, se futuriza.

e) *Tecnicidad.* La conciencia del pasado del hombre alecciona a éste para el futuro. Tal hecho es la *memoria existencial.* En nexo con ella, se da otra de las exclusivas del hombre. Este trata de transformar su manera de existir inventando cosas, usos e ideas. Semejante exclusiva es la técnica en sentido lato: un *saber hacer* para mantenerse con buen éxito en la vida.

El saber hacer abarca todos los territorios de la cultura. Hay una técnica científica, otra social, política, económica, artística, ritual, religiosa, erótica... El hombre, a diferencia del animal, es un ser técnico: inventa la técnica, o por lo menos, se sirve de ella.

3. EL SER DEL HOMBRE: B. EXCLUSIVAS ONTO-AXIOLÓGICAS.

La siguiente serie de características humanas tiene, frente a las primeras, un dominante aspecto axiológico. Como las primeras, caracterizan ciertamente el ser del hombre, pero haciendo resaltar los rasgos axiológicos, dando al hombre un peculiar relieve.

a) *Finitud.* El hombre tiene *ante sí* la posibilidad de modelar o conformar su existencia a tenor de su concepción del mundo y de la vida. Mas esta posibilidad no es infinita, siempre se halla limitada por numerosas condiciones. El hombre es un ser finito, se realiza en finitud.

b) *Conciencia de la muerte.* Dentro de la conciencia de sus limitaciones, el hombre sabe y es conmovido por un hecho extremo e ineluctable: la muerte. Esta es una posibilidad intrínseca y determinante de su existencia. El hombre, por saber que va a morir, imprime éste o aquel giro a su existencia, valora de cierta manera su existencia.

c) *Preferibilidad.* El hombre acepta y valora la vida. Cada cual procede conforme a sus preferencias. El preferir del hombre va dibujando la ruta de la existencia. Inclusive el suicidio es un acto de preferencia, bien que radical. Quien lo realiza considera su vida de tal manera negativa, que prefiere huir de ella definitivamente.

d) *Sociabilidad y comunicación.* El hombre es hombre en y por su comunidad de vida, la sociabilidad, donde la comunicación es uno de sus modos ontológicos. Así como el ser vivo se alimenta en su medio orgánico, el hombre vive y se nutre en la comunidad por la comunicación. La socialibilidad es posible gracias a un intercambio de fines y medios entre los hombres.

4. HOMBRE Y HOMBRES. LOS TIPOS HUMANOS.

La antropología gira en torno de la existencia de tipos humanos. Desde aquí comprende a la persona individual, al hombre de carne y hueso.

Es innegable que existen grupos de hombres de parecidas formas de vida, de parecidos gustos, de parecidos afanes, en suma, de parecida conducta. La antropología estudia todos los tipos representativos: los grandes y los pequeños, los positivos y los negativos. He aquí los más representativos:

a) *El intelectual.* La actividad intelectual se diferencia de la vida afectiva y apetitiva. Su meta es el saber y se desarrolla mediante actividades cognoscitivas. Exponente de esta actividad es la intelección.

Dentro del tipo del hombre intelectual se dan jerarquías y subtipos. Respecto a la jerarquía, cabe ponderar a los intelectuales, verticalmente, de arriba abajo. En la cumbre reina el sabio por excelencia, el genio en la esfera del conocer.

Tras él vienen los colonizadores, que también crean pero dentro de un horizonte menor.

Se pueden distinguir clases de intelectuales: ora el hombre de ciencia, ora el filósofo. El científico, en efecto, actúa en un dominio del saber; el filósofo aspira a una concepción totalizadora de la existencia.

Entre los tipos intelectuales cabe distinguir también los negativos y los mixtos, como el pseudointelectual y el hombre dual, respectivamente. En efecto, hay hombres que se ponen la máscara de intelectuales. Por distintas razones, todos ellos, tratan de representar el papel de sabios en la escena del mundo. Es fácil reconocer a este pseudointelectual; se desenmascara él mismo. La pedantería es el signo habitual que lo delata.

Dentro de la amplitud y variedad de inteligencias humanas, se producen hombres duales: hombres cuya inteligencia teórica se compagina con otro tipo de actividades (política, religión, arte, economía...). Hay sabios políticos, religiosos educadores, etc. A veces el hombre dual es una gente social útil, valioso, necesario. Mas esta duplicidad de miras y de capacidades limita las más de las veces su relieve.

b) *El hombre religioso.* En el territorio de la religión se puede advertir una gran diversidad humana. Aquí se contempla el siguiente panorama, tomando en cuenta el origen y desarrollo de las religiones: 1) los fundadores (Buda, Cristo...); 2) los discípulos inmediatos (como los apóstoles); 3) los testigos y mártires; 4) los teólogos; 5) los reformadores (como Lutero, Calvino...); 6) los sacerdotes y misioneros; etc.

Desde el punto de vista de la intensidad y pureza de la vigencia religiosa, así: 1) los modelos (en quienes encarna la suprema realización de lo santo); 2) los émulos e imitadores; 3) los independientes y heterodoxos; 4) los anunciadores de la nueva fe, los profetas; 5) los contemplativos (como los místicos en *stricto sensu).*

También la religión —en diferentes grados y frecuencias— tiene sus tipos falsos y sus tipos duales. Dentro de aquéllos, el del fariseo es el más común. Dentro de los últimos, se puede considerar el teólogo.

c) *El hombre político.* Dentro del campo de la política también se puede caracterizar al hombre. El político es un

sujeto autoritario. Trata de imprimir a los demás la dirección de su voluntad. Hay diversos subtipos: ya hombres de Estado, ya legisladores, funcionarios, etc. El pseudopolítico se sirve del poder para medrar en otro sector, por ejemplo, para incrementar su posición económica.

d) *El educador y el maestro.* Educador, como ya quedó dicho, es toda persona que ejerce acción formativa dentro de la sociedad. Maestro, en cambio, es aquella persona que profesionalmente se dedica a las tareas de la enseñanza. Por una parte existen maestros indolentes, ansiosos, ponderados, natos (Kerschensteiner); por otra, pueden verse maestros ascetas, desinteresados, laboriosos, dominadores (Hubert), o bien tradicionalistas, autoritarios, equilibrados, autonomistas (Schmid).

e) *El hombre estético.* Genéricamente hablando el hombre estético es *creador y contemplador;* es creador y recreador (espectador). El *intérprete* es creador en otro sentido que el autor. El *crítico del arte* contempla pero también juzga en voz alta.

Por otra parte, se pueden destacar dos grandes subtipos, a saber: hay artistas en cuya obra se carga el acento sobre lo percibido. Son las naturalezas impresionistas. En otros hombres, la impresión sólo es un estímulo para una creación original. Aquí el artífice se produce, exhibe su yo, su íntima afectividad. Estos son los expresionistas.

f) *El hombre económico.* La actitud humana del *homo aeconomicus* exige una vocación y requiere peculiares aptitudes. También tiene sus tipos y sus jerarquías. Además es complejo en extremo, por sus muchos nexos con la cultura entera. La meta del hombre económico es la producción de riqueza.

g) *El héroe.* La antropología concreta distingue con cuidado la acción heroica de otros actos de igual dignidad, pero de diverso linaje. A diferencia del sabio, del artista, del religioso, el héroe trata de transformar una situación dada en grado superlativo. La esencia del héroe es coraje, arrojo, entusiasmo, al servicio de una noble causa.

El héroe hace historia, crea, conquista una nueva situación vital, gracias a su vocación para los hechos.

5. EL PUESTO DEL HOMBRE EN EL COSMOS.

Analizando los tipos humanos, precisa abordar ya el tema del lugar del hombre en el mundo. La conciencia y autoconciencia del hombre es inseparable de su mundo circundante. El hombre es un ser en relación constitutiva con su mundo. No hay conciencia enclaustrada. La vida humana es interdependencia. El hombre es un ser en situación. De aquí se deriva, plantea y organiza el problema del lugar del hombre en el cosmos.

Precisa reconocer que la idea de mundo involucra la idea de horizonte. El mundo como objeto es algo referido al hombre a título de sujeto dentro de un círculo de vida. Hay más: en mucha parte, el hombre crea su mundo. Los bienes culturales son creación humana. El mundo del hombre antiguo es, en efecto, diverso del mundo del hombre moderno; el mundo del sabio diferente del mundo del ignorante. No es posible, sobre todo en la cuestión planteada, omitir la idea de perspectiva cósmica. El tema es, puntualmente, averiguar en qué recodo de esta perspectiva está ubicado el hombre; lo que trae consigo la decisiva cuestión de decidir si el hombre ha ocupado y seguirá ocupando cierta y fija posición en el cosmos; o, debido a su ser, que es historicidad, futurización, libertad, ésta cambia de sitio, muda de domicilio, va buscando sin cesar otra morada, quizás bajo el signo de su destino.

Como se advierte, respecto al tema del lugar del hombre en el cosmos, se dan dos soluciones: la fijista y la dialéctica. La vida contemporánea muestra una vez más la veracidad de la segunda. La imagen que el hombre tiene del cosmos cambia sin cesar, y, consecuentemente, su sitio dentro de éste.

5. EL DESTINO HUMANO.

¿Obra en los seres una ciega necesidad, una fuerza ineludible que los arrastra a un resultado predeterminado, de modo inexcepcional? ¿Acaso un término prefijado por un poder trascendente?

No. El destino es una realización que tiene un sentido, que lleva imbíbita la idea de un propósito, de un designio, de un proyecto. El destino es un problema antropológico, sólo antropológico. El astro no tiene destino. En cambio, el hombre tiene que elegir en cada momento de su existencia el rumbo de su vida.

El destino es algo personal. En cada hombre están dadas ciertas posibilidades. Más acá de la eternidad, en la vida histórica, el hombre tiene quehacer. Inclusive el creyente en el más allá, advierte que en su vida terrena hay algo que realizar. La vida histórica es destino humano, pues es búsqueda de un camino.

Hay una expresión popular que delata esta necesidad. Con frecuencia se oye decir que el hombre, cada hombre, tiene que encontrarse a sí mismo. Otra cosa es que no se encuentre, o que, una vez hallado, su tarea por realizar sea grande o pequeña (según el talento del sujeto). Sin embargo, si la búsqueda es auténtica, tradúcese en una plenitud de vida. El destino humano, así, viene a ser un quehacer latente.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Relaciones de la antropología con las otras disciplinas filosóficas.*
2. *¿Qué concepto de hombre sustenta el lector?*
3. *¿Acepta el lector la tipología cultural?*
4. *La antropología requiere un enfoque estructural. ¿Por qué?*

BIBLIOGRAFIA:

1. E. CASSIRER, *Antropología filosófica.* México, 1945.
2. F. ROMERO, *Teoría del hombre.* Bs. As. 1958.
3. M. SERRES, *Análisis simbólico y método estructural.* París, 1967.
4. M. SCHELER, *El puesto del hombre en el cosmos.* Madrid, 1930.

II

LA INTEGRACION DE LA PERSONALIDAD

Es un tópico el hablar de la educación integral del hombre. Pero la manera de plantear y resolver el tema no es unánime. Todavía circulan doctrinas que aceptan puntos de vista abstraccionistas, a veces construidos sóbre base metafísica, o bien de acentuado carácter naturalista.

La solución propuesta en este libro es la del *personalismo pedagógico*. La persona íntegramente formada es un hombre capaz de acción y de pensamiento con viva conciencia de los valores culturales: un hombre que despliega su individualidad en un mundo social de cuyo permanente cambio ha de ser partícipe de manera solidaria.

1. LA PEDAGOGÍA DE LAS "FACULTADES DEL ALMA".

La vieja pedagogía especifica los objetivos de la educación refiriéndose a las llamadas facultades del alma. Parte de un concepto formal de la educación, conforme al cual el designio del acto pedagógico no es otro que el desarrollo de las facultades del hombre.

La naturaleza humana, para estos pedagogos, está constituida por tres órdenes de facultades, a saber: facultades vegetativas, sensitivas e intelectuales.

En virtud de las primeras, las vegetativas, el hombre realiza funciones comunes a las plantas. La vida sensitiva identifica al hombre con las actividades esenciales de la vida animal, caracterizadas por la capacidad de locomoción y una gran variedad de reacciones orgánicas. En fin, la vida intelectual constituye lo privativo, lo peculiar del hombre.

La vida vegetativa, la vida sensitiva y la vida intelectual constituyen tres grandes grupos de actividades que suelen

ser subdivididos en otros. Así, la vida vegetativa comprende fenómenos de nutrición, crecimiento y reproducción.

La vida sensitiva habla de hechos sensoriales y de la fuerza locomotriz, o facultad de moverse de un sitio a otro. Los sentidos, por su parte, son: ver, oír, oler, gustar y tocar. La vida intelectual, asimismo, se integra por grupos de hechos producidos por las facultades del alma designadas, imaginación y sentimiento, atención y memoria, voluntad y razón.

Por "facultad" se entiende la potencia innata capaz de producir una serie de actos. Si los actos de esta potencia, se agrega, se repiten con frecuencia, se adquiere mayor facilidad para ejecutarlos, y de esta suerte se desenvuelve o educa tal facultad. Por ejemplo, el hombre tiene la facultad de la memoria. Si aplica ésta con frecuencia a la práctica del estudio, logrará desarrollarla grandemente y con el tiempo adquirirá más fácilmente cualesquiera conocimientos que se proponga.

Hay más: la memoria así desenvuelta, con ocasión de cierta rama de conocimientos (rememoración de hechos bélicos, por ejemplo) podrá utilizarse, siempre con mayor éxito, en el aprendizaje de otras asignaturas, tal vez las matemáticas. Este hecho que permite usufructuar la habilidad adquirida de una "facultad del alma" en cierto ejercicio, en otro grupo de conocimientos, se llama *transferencia del aprendizaje,* ya que se viene a creer que la aptitud lograda en un dominio se transfiere a otro que no ha sido ejercitado.

Para esta vieja pedagogía, los sectores de la enseñanza quedan delimitados por las "facultades". Por eso se habla en ella de la educación de los sentidos, de cultivo de la atención y de la memoria, del desarrollo de la imaginación, del juicio y del razonamiento, y de la formación de la voluntad y de la vida sentimental. Sólo en dependencia con tales facultades se hace mención de los territorios de la cultura (ciencia, arte, moralidad, etc.).

2. LA NUEVA PSICOLOGÍA FUNCIONAL.

La psicología y pedagogía de las "facultades" fue superada ya por Juan Federico Herbart, como se ha reiterado. Este

hizo ver con claridad manifiesta que, entre el cultivo de las facultades anímicas y la adquisición positiva de conocimientos y hábitos particulares, existe una inseparable relación. Si al cultivo o formación de las facultades se llama *educación,* y a la adquisición de conocimientos de todo orden se designa *instrucción,* puede asegurarse que no hay educación sin instrucción, y viceversa. Por otro lado, la pedagogía experimental de nuestro tiempo ha demostrado que no existe en general la llamada transferencia del aprendizaje.

Pero el error de principio de la pedagogía de las "facultades del alma" reside en que se funda en una psicología que explica los hechos humanos por entidades abstractas, y, por tanto, no toma en cuenta las necesidades vitales del niño. La psicología clásica, dice E. Claparède, absorbida por los análisis de los productos de la actividad mental, se preocupa muy poco de las causas de dicha actividad y de su dirección. Todo lo más, resolverá el problema de un modo muy superficial. Unas veces invocando la voluntad, con lo cual no aclara nada, precisamente por explicar demasiado. En otros casos aludiendo a la asociación, lo cual sigue sin ser solución por explicar poco: ¿por qué, en efecto, son precisamente las asociaciones útiles las que se producen? Más tarde, bajo la influencia de los fisiólogos, se ha querido explicar la reacción por la excitación. Lo cual tampoco satisface, puesto que la misma excitación puede provocar conductas totalmente distintas; la vista del cuadrante de mi reloj señalando las diez horas cuarenta y cinco minutos me inclina a acortar esta charla para no entretener excesivamente vuestra atención. En otras circunstancias, el mismo cuadrante con idéntica posición de las manecillas me haría correr a la estación para no perder el tren, por ejemplo.

La vida psíquica, en efecto, se explica ante todo por las relaciones concretas del hombre con el medio social y cultural en que vive; relaciones, por otra parte, que vienen a entenderse en cuanto se consideran concomitantemente los objetivos que en cada caso se propone el hombre y los recursos biopsíquicos de que dispone para alcanzar aquéllos, ello es, cuando se penetra en la *función vital* de la conducta humana. La psicología funcional estudia los fenómenos psíquicos desde el punto de vista del papel que desempeñan en la vida, de su uti-

lidad para el individuo o para la especie que los examina; en definitiva, en su relación con las necesidades.

Fue William James el padre de la psicología funcional. Introduciendo en ella su concepción pragmática, ha considerado la actividad como instrumento de acción. No vivimos para pensar, sino que pensamos para vivir. Tal manera de ver ha sido sostenida en Alemania por varios pensadores: Mach, Avenarius, Julius Schultz. En realidad costó gran esfuerzo introducir en la psicología —desde comienzos del siglo— el criterio funcional.

3. FORMAS DE LA PSICOLOGÍA DINÁMICA.

La psicología funcional tiene un carácter dinámico; de ahí que en los últimos años se hable también de una psicología dinámica. Este vocablo viene a oponerse a la llamada *psicología estática,* la cual se concibe como un estudio de la mente humana que sólo se preocupa de las estructuras psíquicas, sin dar la debida importancia a sus procesos.

La psicología dinámica (de *dynamis,* fuerza, poder), en cambio, concede señalada importancia a la motivación, así como a los procesos mentales cargados de energía, a veces inconsciente *(líbido),* pero en todo caso pertenecientes a campos de actividad unificada.

La necesidad de una psicología dinámica, que tenga en cuenta los fines de la personalidad, ha originado varias concepciones modernas, como el *personalismo* de Stern, el *gestaltismo*[1] de Wertheimer, Koehler y Koffka, la *psicología comprensiva* de Dilthey y Spranger, el *hormicismo* de McDoungall... El punto de vista funcional se manifiesta en los trabajos de Müller Freienfels, de Lewin, y sobre todo de Katz, quien ha sabidó comprender toda la importancia de la necesidad, al estudio de la cual ha dedicado magníficos trabajos experimentales. Anteriormente K. Groos había descrito el juego en su aspecto funcional, y el psicoanálisis de Freud está pleno de funcionalismo".[2]

---

[1] *Die Gestaltheorie* o Teoría de la Forma, expuesta en 1912.

[2] E. CLAPARÉDE, *La Psicología y la Nueva Educación.* Revista de Pedagogía, Madrid.

4. LA PEDAGOGÍA DE LA CULTURA.

La pedagogía funcional reconoce y subraya las aptitudes originarias del educando. Pero considera que la determinación y alcance de estas aptitudes sólo es posible en cuanto se les estima por su rendimiento cultural en conocimientos, hábitos, destrezas.

La medida objetiva del educando se fija por la capacidad para asimilar bienes culturales. Las aptitudes se determinan, en suma, en función de las posibilidades del desenvolvimiento cultural. Las pruebas mentales, por sencillas y elementales que sean, ponderan la capacidad y aptitud de los educandos en función de sus destrezas fisiológicas o mentales para realizar alguna técnica manual, verificar un hábito o exhibir un conocimiento.

La pedagogía de las "facultades del alma", funda toda su doctrina en un concepto abstracto y uniforme de inteligencia y voluntad. Contrariamente a esto, la experiencia muestra y confirma que hay varios tipos de inteligencia. Dos educandos pueden diferir en que uno de ellos posea talento matemático, el otro literario, o en que uno tenga más talento literario que el otro.

De aquí se desprenden dos conclusiones de señalada importancia para ordenar los problemas de la pedagogía. Es una la idea de que existe una diversidad de tipos de inteligencia. Es la otra, el pensamiento de ordenar y distribuir los temas capitales de la pedagogía en función de los territorios de la cultura humana.

La pedagogía anterior, en efecto, disponía enseñanza y aprendizaje con arreglo al criterio de las facultades del alma o de los estados de conciencia. Para ella existía educación intelectual, de la memoria, de la voluntad, de los sentimientos.

La pedagogía de la cultura, o de los valores culturales, ofrece y ordena los objetivos fundamentales de la educación, en tantos sectores o dominios de la cultura, cuantos el hombre es capaz de crear y asimilar. Aborda, reconociendo en cada caso el valor propio de las diferentes facetas del proceso

formativo, desde los fines de la cultura física e higiénica, hasta los problemas relativos a la educación religiosa.

Promotor y conservador de la cultura es la persona humana en formación; formación que sólo termina con la muerte, y que tiene su base ontológica en la individualidad como expresión de un tipo humano y su orientación en los valores y fines, posibles dentro de una realidad histórico-cultural.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La pedagogía de las facultades del alma. Crítica.*
2. *Concepto y temas de la psicología de la "forma".*
3. *La doctrina de los tipos culturales.*

BIBLIOGRAFIA:

1. I. GOLERY, *La persona.* París, 1961.
2. H. NOHL, *Teoría de la formación.* Bs. As. 1961.
3. J. COHN, *Pedagogía fundamental.* Madrid, 1933.
4. R. RESTA. *La filosofía dell'educazione.* Padua, 1943.

III

LA EDUCACION FISICA E HIGIENICA

La educación física e higiénica tiene ante sí la fundamental tarea de ver realizados en el educando los valores vitales (salud, física y mental, vigor...).

La vieja práctica escolar de hecho sólo atendía a la educación física mediante ejercicios más o menos mecánicos. La actual pedagogía concede gran cuidado a la educación higiénica de los niños. Además, trata de vincular una y otra por las naturales relaciones que éstas ofrecen.

1. NUEVO CONCEPTO.

La educación física e higiénica debe ser una acción metódica encaminada a asegurar el desenvolvimiento corporal y a aumentar las resistencias orgánicas. Como actividad psicofísica, posee un acentuado valor formativo, pues toca importantes dominios de la educación, y, por eso, debe asociarse a la vida intelectual de los niños y adolescentes.

Los juegos y los deportes no sólo tienen aspectos estéticos de indudable valor; asimismo implican actos de disciplina y de colaboración morales.

Bajo el nombre de educación corporal pueden comprenderse unitariamente la educación física y la educación higiénica. Pero hay que repetir una vez más que la actual pedagogía no considera cuerpo y espíritu a manera de dos entidades separadas. "No es cuerpo solamente, lo que está dentro de los confines de nuestra piel, sino también nuestra casa que un espíritu levantó y que un alma dulce amuebla y cuida; nuestro alimento, que una inteligencia encontró, creó y preparó; el papel, que el hombre hace surgir de la máquina, la pluma que usamos, los signos que de ella brotan.

Cuerpo del hombre son todas las cosas en las que el hombre se exterioriza, las cuales son su propia expresión, y, por tanto, su alma. En consecuencia, los órganos que la epidermis encierra, son también alma humana hecha carne".[1]

2. OBJETIVOS.

Concebido así el problema, pueden adscribirse a la educación física los siguientes objetivos:

a) La educación corporal trata ante todo de asegurar la salud por el desenvolvimiento normal del organismo. Se preocupa por remediar las deficiencias que el educando puede presentar en su constitución originaria y las que haya peligro de que pueda contraer en el curso de su crecimiento.

La salud, el estado de equilibrio y del buen funcionamiento del organismo, traen consigo en el educando el sentimiento de alegría, de bienestar, de seguridad. Por ello, independientemente de su valor propio, constituye un factor importante en la integración de la personalidad.

b) En segundo lugar, la educación corporal tiene por objeto desenvolver las destrezas orgánicas del educando. El ejercicio metódico desarrolla el tamaño y la resistencia de los músculos, fortifica los huesos, facilita la rapidez de los movimientos y da soltura a los gestos. El buen funcionamiento de los músculos influye en los fenómenos de la circulación, de la nutrición, de la respiración de las glándulas endocrinas y del sistema nervioso.

c) El desarrollo psíquico del niño y del adolescente es paralelo a un desenvolvimiento orgánico normal de éstos. El origen y la evolución de las funciones locomotrices del bebé, se asocian a la aparición de los primeros fenómenos de conciencia. El gesto voluntario del niño, que exige condiciones anatómico-fisiológicas, surge en la conciencia al mismo tiempo que la representación de dicho gesto. La cultura física ejerce asimismo indudable y benéfica influencia en la educación de los niños anormales.

---

[1] J. LOMBARDO RADICE, *Lecciones de Didáctica*. Editorial "Labor". Madrid, 1935.

d) Señalados efectos estéticos y morales tiene la cultura física. Los juegos y los deportes han sido exponentes de la belleza humana desde la antigüedad clásica; la resistencia a la fatiga, la audacia y la agilidad de movimientos, la rapidez en la decisión, la confianza en sí mismo, constituyen otros tantos factores en la formación del carácter.

La educación física impartida por grupos exige cierta disciplina y una coordinación colectiva de movimientos, que unida a la organización de juegos y deportes, vienen a favorecer la socialización del niño y del joven.

e) La educación física, en fin, tiene efectos económicos y sociales. Gracias a la educación manual y de los sentidos, el Estado moderno puede mejorar el reclutamiento de su armada y de sus industrias, acrecentar el rendimiento del trabajo y disminuir los lastres sociales producidos por la enfermedad, los accidentes, la invalidez orgánica y la vejez prematura.

3. VERTIENTES.

La educación física, como toda educación humana, se lleva a cabo gradualmente, y abarca tres grandes vertientes:

a) La educación de las funciones orgánicas, que comprende dos partes: una negativa (eliminación de las causas de deformación anatómica y de deficiencia fisiológica), y otra correctiva y positiva.

b) La educación sensorial, y

c) La educación particular de la habilidad senso-motriz de la mano, en la cual concurren una educación general de las destrezas y una educación pretécnica.

4. DOS PELIGROS.

Con ser tan esencial el cultivo del cuerpo, precisa estar en guardia contra dos peligros en que suele caerse. Es uno la *desmedida importancia* que se concede (en tiempo y jerarquía) a la educación física con detrimento de los otros sectores de la formación humana.

Solidario de este vicio, figura el llamado *embrutecimiento atlético.* "Los deportes violentos, dice el famoso fisiólogo Santiago Ramón y Cajal, disminuyen la aptitud para el trabajo intelectual. El cerebro, fatigado por el exceso de las descargas motrices —que absorben energías de todo el encéfalo— pierde las mejores energías para las creaciones del espíritu: para la ciencia, el arte, la economía..." Por ello, parece retardarse la diferenciación estructural del sistema nervioso central; diríase que las regiones más nobles de la *sustancias gris* (las esferas de asociación) son comprimidas y como ahogadas por las regiones motrices (centros de proyección).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Relaciones de la axiología pedagógica con la educación física e higiénica.*
2. *Crítica de la educación física tradicional.*
3. *Nexos entre cultura física y educación higiénica.*

BIBLIOGRAFIA:

1. F. TRAPIELLA, *Cencia y arte de la educación física.* Toledo, 1954.
2. R. VON SCHAGEN, *El papel de la educación física en el desarrollo de la personalidad.* 1940.
3. D. GARRALDA, *La educación física en la escuela.* Madrid, 1946.

IV

LA FORMACION CIENTIFICA

El cuerpo humano se nutre y crece gracias a sus relaciones con el medio. Lo propio ocurre con la inteligencia. Pero el ambiente de ésta, no es sólo el ambiente geográfico: la inteligencia vive sobre todo en un ambiente social y cultural. La incorporación a este medio tan complejo se lleva a cabo por obra del conocimiento que es, también, asimilación y acomodación, y que implica un mundo objetivo de cosas reales e ideales.[1]

1. EDADES DE LA INTELIGENCIA.

En el primer año de vida, el niño no posee el sentimiento de esta objetividad. Se lo impide su indiferenciado egocentrismo, que lo lleva a identificar mundo y representación. Al iniciarse el segundo año de vida, el niño va adquiriendo poco a poco la idea de la objetividad, debido a que pasa de una asimilación por identificación a una asimilación por diferenciación. A este proceso corresponde el nacimiento de la idea de diferencia, decisiva, junto con el lenguaje, tránsito de la primera (0-3 años) a la segunda infancia (3-7 años), para iniciarse el educando en ciertas representaciones típicas y concretas. Durante la tercera infancia (7-12 años), en fin, adquiere el niño aptitud de conceptuación y, con ello, la función teorética por excelencia.

Más tarde los adolescentes (12-18 años) van afinando las aptitudes teoréticas de su inteligencia, preparando de tal suerte la etapa de la juventud (18-24 años), cuya madurez permite una especialización científica y técnica propia de la enseñanza superior.

---

[1] Cfr. R. HUBERT, *Op. cit.*

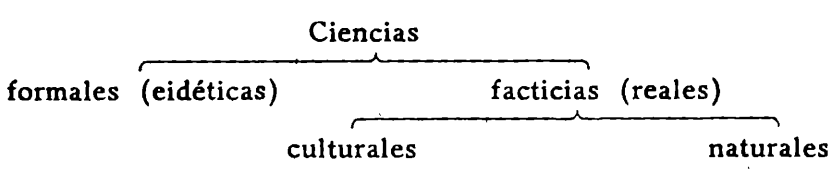
El objeto de la educación científica reside en ayudar, guiar y controlar este proceso de transformación. Dicha educación no tiene como final designio el acumular conocimientos, tal vez por mera yuxtaposición pasiva. La formación científica aspira, al contrario, a suministrar al educando los fundamentos de la ciencia. Su fórmula no es una "cabeza bien llena" sino una "cabeza bien hecha". La educación científica, como toda educación, es progresiva y se funda en el principio de la autoactividad funcional del educando.[2]

2. LA DIVISIÓN DEL SABER.

La educación científica abarca el conocimiento gradual de las ciencias. Estas suelen dividirse en dos grandes grupos: las ciencias formales, o eidéticas (de *eidos*, idea, forma), y las ciencias de hechos o facticias (de *factum*, hecho).

Las primeras estudian relaciones abstractas, como la matemática. Las segundas, que también se denominan *ciencias reales*, deben su nombre a la circunstancia de que su materia de estudio la constituye el mundo de los hechos. Las ciencias facticias, reales, se subdividen a su vez en dos secciones: las que se ocupan de hechos sociales y culturales (como la historia, la economía política, etc.) y las que hacen objeto de su meditación los fenómenos de la naturaleza (como la física, la química, la biología...).

El siguiente cuadro resume lo que se viene diciendo:



Entre las matemáticas y las ciencias naturales existe una relación metódica constitutiva: los principios de la ciencia natural, especialmente los de la física, se expresan mediante relaciones matemáticas.[3]

---

[2] Cfr. J. PIAGET, *El nacimiento de la inteligencia*. Bs. As. 1948.

[3] Amplio desarrollo sobre este problema, puede verse en mi libro *La Lógica de las Ciencias*, 17ª edición, México, 1969

3. NATURALISMO E HISTORICISMO.

La formación científica ha de partir del doble grupo de ciencias: las matemático-naturales y las de la cultura, y ha de avanzar progresivamente en las dos direcciones, hasta el límite de la educación elemental (escuela primariā). Sólo más tarde debe acentuarse ésta o aquella dirección sobre la base de la intrínseca capacidad de los educandos, pero sin sucumbir a una sobreestimación de las ciencias naturales (naturalismo pedagógico) o de las ciencias de la cultura (historicismo), ya que la historia es la ciencia fundamental de este grupo de disciplinas. "Lo mismo el naturalismo que el historicismo, por un predominio unilateral del punto de vista científico, ponen en peligro la verdadera vida del espíritu: amenazan con empobrecerla y enquistarla, y paralizan la voluntad para toda actuación enérgica dirigida a la creación de un futuro mejor. La exageración del punto de vista naturalista nos impide ver la esencia de la personalidad espiritual: por la constante referencia al encadenamiento causal y a la necesidad de la naturaleza, convierte en ilusiones la libertad y la fuerza creadora del espíritu. La invasión del pensamiento historicista nos afirma en lo devenido histórico y nos incapacita para superar el presente.

"De ahí resultan ideas de la mayor importancia para la educación. Las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, así como disciplinas anexas a ellas, como la matemática de una parte y la ciencia del lenguaje de otra, forman parte constituyente de toda educación. No puede prescindirse de ninguna de ellas".[4]

Es indudable que las ciencias naturales tienen un valor utilitario de primer orden; son, para la mayor parte de los educandos, la base del aprendizaje profesional. Pero no por eso carecen de reconocida influencia en la formación general humana: la iniciación en la cultura científico-natural hace participar al niño y al adolescente en el espíritu de la civilización moderna, en la cual la ciencia y sus aplicaciones son decisivas para la vida.

---

[4] A. MESSER, *Filosofía y Educación*. Publicaciones de la Rev. de Pedagogía. Madrid, 1929.

4. LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA.

La historia, por su parte, enseña a conocer cómo se han gestado las cosas más importantes. Cuanto vive tiene historia. Por ello, la historia es la representación de la vida en su continuidad.

Todo lo que vive se desarrolla en el tiempo y cada instante influye sobre la posteridad, o mejor, entra a formar parte de la posteridad, de suerte que el presente se explica en parte, por el pasado. Esto adquiere evidencia al tratarse de los pueblos, las ideas, las invenciones, el arte, las costumbres morales, las ciencias.

La historia es, para la vida de la cultura, lo que la memoria para el individuo. Un hombre sin memoria, no se concibe; tampoco una educación donde no se tuviese una representación de la vida en su continuidad.

La historia saca al niño de su concepción egocéntrica; enseña a éste la relatividad de las cosas humanas, pero al propio tiempo constituye un medio poderoso de socialización. La historia es el instrumento más eficaz para llevar a la conciencia del niño la fe en el progreso humano. "Para unir al niño al grupo del que forma parte, no basta hacerle sentir su realidad; es necesario que se adhiera a él efectivamente con todas las fibras de su ser. Ahora bien, para esto no hay más que un procedimiento eficaz; el proceder de modo que la sociedad viva en él, sea una parte integrante de él mismo, de manera que no pueda separarse más de ella que ésta separarse de él. Pero la sociedad no es la obra de los individuos que comprende en tal o cual fase de la historia; no es tampoco el suelo que ocupa; es ante todo un conjunto de ideas y de sentimientos, de ciertas maneras de ver y sentir, cierta fisonomía intelectual y moral que es distintiva del grupo entero. La sociedad es ante todo una conciencia: es la conciencia de la colectividad. Esta conciencia colectiva es la que hay que hacer pasar al alma del niño. Sin duda esta preparación se realiza en parte por sí sola mediante la acción misma de la vida, por el juego automático de las relaciones humanas. Pero hay aquí una operación mucho más importante para que sea posible abandonarla a los azares de los encuentros. A la

escuela le pertenece organizarla metódicamente. En este conjunto confuso de situaciones de todas clases, y a veces contradictorias, es necesario que entre una conciencia social, que un espíritu cultivado efectúe una selección necesaria; es preciso que dirija su acción sobre lo esencial, vital; es imprescindible, por el contrario, olvidar lo que es secundario, mantener en la sombra los defectos, poner de relieve las cualidades. Este es el papel del maestro, y la enseñanza de la historia le proporcionará los medios para alcanzar tal fin...

"En efecto, para inculcar a los niños el espíritu colectivo no serviría de nada hacer su análisis abstracto: es necesario ponerles en contacto con este espíritu colectivo. Ahora bien, ¿qué es la historia de un pueblo sino el genio de este pueblo desarrollándose en el tiempo? Al hacer vivir a los alumnos la historia de su país se les hace vivir al mismo tiempo en la intimidad misma de la conciencia colectiva".[5]

5. CIENTIFICISMO Y TECNOCRACIA.

Es la nuestra una época del auge de las ciencias, en especial de las ciencias naturales y, correlativamente, una época de la técnica. No reconocer este hecho, y soslayar la formación científica y técnica del educando, es absurdo.

Hay más: precisa no sólo incrementar los contenidos de esta formación; sino también reformar su didáctica con la mira de que el educando pueda adaptarse metódicamente a los vertiginosos cambios que hoy experimenta el saber. En un mundo acelerado por la ciencia y la técnica, se impone una filosofía que comprenda de certera manera fines y caminos de la educación científica y técnica.

Pero la ciencia no lo es todo. La educación ha de parar mientes en los otros sectores de la cultura. Se dice: la ciencia no debe gobernar la vida, en forma de tecnocracia. Al contrario, ha de articularse a los otros territorios de la cultura en obsequio de una existencia equilibrada y generosa. Podría decirse en una fórmula general que la ciencia ha de humanizarse, y, en esta tarea, la educación tiene insobornable importancia en todas las edades del hombre.

---

[5] E. DURKHEIM, *La Educación Moral*. Buenos Aires, 1947.

Es falso contraponer ciencia y humanismo. La ciencia es una creación humana. Incluso la tecnicidad, como ya fue dicho aquí, es uno de los atributos esenciales del hombre. Se lo quiera o no, la educación ha de partir del hombre y volver al hombre, y la ciencia y la técnica deben estar al servicio de la dignidad humana.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Lugar de la formación científica dentro de la pedagogía de la cultura.*
2. *Concepto y límites del naturalismo pedagógico.*
3. *Relaciones entre ciencia y técnica en la enseñanza.*

BIBLIOGRAFIA:

1. PH. FRANK, *Filosofía de la ciencia.* México, 1965.
2. H. FREYER, *Teoría de la época actual.* México, 1968.
3. A. MESSER, *Los fundamentos filosóficos de la pedagogía.* Madrid, 1937.
4. B. RUSSELL, *Filosofía de la técnica.* Londres, 1956.

V

LA CULTURA MORAL

Enseña la ética, o filosofía moral, que la moralidad tiene un papel fundamental en el ámbito de la cultura humana. La acción buena es aquella en la que el sujeto que la realiza colabora en alguna forma en los nobles y vitales objetivos de la sociedad (ética social).

1. LA ÉTICA Y LAS FINALIDADES EDUCATIVAS.

Herbart acuñó un apotegma que, deformado en su concepto, aún se repite en círculos pedagógicos. Decía que la *ética es la disciplina que señala los fines a la educación al paso que la psicología alecciona sobre los medios adecuados para alcanzar dichos fines.* (Al hablar de esta limitación no hay que olvidar que en Herbart, como ya se dijo, la finalidad moral comprende la plenitud, la benevolencia, la justicia y la reparación.)

Por cuanto se ha mostrado hasta aquí, salta a la vista el error de principio en que incurre tal deformación. El hombre es complejo en extremo. La tarea de educarlo es una tarea múltiple. Al lado de los valores éticos (bondad, veracidad, templanza, valentía, justicia, lealtad...) la pedagogía discurre sobre la manera de ver realizados en el educando los valores científicos (verdad, exactitud, aproximación...), los valores estéticos (belleza, gracia, elegancia...), los valores religiosos (piedad, beatitud...), los valores amorosos (ternura, deleite...), los valores económicos (utilidad, rendimiento...), los valores políticos (justicia social, seguridad colectiva...) y los valores vitales (salud, vigor...).

Ahora bien, si la filosofía de la cultura se emplea a fondo a estudiar este mundo de los valores, no sólo la ética, sino

las disciplinas filosóficas todas suministran a la pedagogía los fundamentos axiológicos del tema de la formación humana.

2. ÉTICA Y COMUNIDAD HUMANA. VALORES Y CONTRAVALORES MORALES.

Ya se ha dicho: el hombre de ciencia, el trabajador manual, el artista, cada uno desde su función social asignada, puede elevarse en la misma medida a un comportamiento moralmente bueno. Por esa su actitud, puede llamarse a todos auténticos trabajadores: trabajadores de la verdad, de la belleza, de la utilidad económica, de la enseñanza, etc. Cuando un investigador está impulsado por la más sana intención de enriquecer el acervo de las ciencias para contribuir al bienestar humano, entre otros fines que igualmente pondere como una exigencia universal, habrá realizado un acto tan valioso en la esfera de la moralidad como el trabajador manual cuando también cumple su misión con la clara conciencia de que sirve a los intereses de la comunidad. Uno y otro, empero, en esta actitud de servicio social, no pueden sufrir detrimento alguno en su personalidad. Antes bien, en paralelo con la comunidad, realizan un progreso en su conciencia moral.

La educación moral tiene ante sí un problema múltiple, pero existen ciertos valores fundamentales en torno de los cuales gira la formación de la conciencia moral. Estos valores (llamados por los clásicos *virtudes)* son la veracidad, la valentía, la templanza, la justicia y la lealtad. La educación moral ha de actuar, además, en un doble movimiento respecto de estas virtudes. Ha de propiciar el desarrollo de ellas, pero ha de combatir enérgicamente los contravalores, a saber, la mentira, el desenfreno, la cobardía, la injusticia y la deslealtad.

3. EL PROGRESO MORAL.

El individuo avanza moralmente a medida que pone más fines propios al servicio del bien colectivo. La más recia personalidad es la más henchida de responsabilidad social. Aquí, la especificación progresiva aparece en la multiplicación de

objetivos que el hombre puede proponerse, y la homogeneidad, al hacerse tributario de los fines comunes, al ponerse el mayor número de hombres al servicio de los mismos designios culturales, considerándolos como etapas del advenimiento de una más perfecta humanidad (realización cada vez más completa de los valores culturales).

Tal actitud hacia los más nobles propósitos de la comunidad, va unida a la idea de tolerancia, o sea la actitud de respeto para con las actividades ajenas, movidas asimismo por una interna y una buena voluntad.

La tolerancia ha comenzado siendo religiosa: la libertad para que cada cual profesara el culto que mejor le pareciese data del tiempo de la Reforma y su triunfo fue resultado de largas guerras (1598). En nuestro tiempo, tiene un sentido más amplio, fundado en la idea de justicia, esto es, la manera de proceder, teniendo a la vista la dignidad del prójimo, del conciudadano. Sobre tal base, la tolerancia moral se extiende a todos los dominios de la vida, incluyendo la religiosa: es el respeto que toda persona ha de tener frente a las convicciones ajenas animadas de sana intención.

Lo que no quiere decir, por otra parte, que se exalten el quietismo o indiferentismo morales. La lucha por la mejor convicción es un imperativo ético, pero en tal lucha ha de emplearse la mejor y más noble arma: la persuasión moral; un ideal pedagógico que supone un trabajo infatigable y permanente de la comunidad.[1]

4. ETAPAS DE LA EDUCACIÓN MORAL. LIBERTAD DE QUERER Y LIBERTAD DE OBRAR.

La conciencia y voluntad de cooperación humana, objetivo de la pedagogía moral, sólo es posible por la libre e íntima decisión del educando. La mejor educación moral se propone enseñar a todos a evaluar los principios de acción y someterse a los mejores de éstos; por tanto, se propone hacer de los educandos hombres autónomos y responsables.

El proceso de la educación moral ha de ceñirse al desarrollo de la vida y psique del niño. Este se incorpora a las con-

---

[1] F. LARROYO, *Los principios de la Etica Social*, 14ª ed. Edit. Porrúa. México, 1971.

diciones de la existencia, pasando, primero, de su *egocentrismo* originario a una especie de *sociocentrismo* concreto; después, de dicho sociocentrismo concreto a un sociocentrismo general humano.[2]

Semejante ruta sigue la educación moral: desde luego trata de hacer salir al niño de sí mismo, adaptándolo a los pequeños grupos en los cuales vive (familia, escuela, comunidad infantil); más tarde, se preocupa porque el educando adquiera conciencia de sus obligaciones en círculos más extensos (la región, la patria, el Estado, etc.); en fin, la pedagogía moral busca que el joven llegue a considerarse como un miembro activo en las grandes tareas de la humanidad, como un ciudadano del mundo.

Cada una de estas etapas, claro está, tiene su propio valor, y es tanto más estimable cuanto mejor prepara para la etapa siguiente, donde el educando se inicia en superiores tareas.

La vida familiar prepara para la escuela y las comunidades infantiles; la vida escolar y comunal son las vías que conducen a la vida profesional, al Estado y la nación; a su vez, la nación, el Estado y la profesión constituyen los presupuestos de una vida internacional.

El camino de la educación moral ha de fundarse en la cooperación y autonomía de los educandos. Para ello, precisa advertir que en el problema de la libertad, se mezclan de continuo dos nociones diferentes: *la libertad de obrar y la libertad de querer*. Que son dos conceptos diversos, se pone de relieve en el hecho de que muchas veces algo querido y, por tanto, que se supone factible por el sujeto que lo quiere, no puede realizarse por variadas circunstancias. Un hombre de Estado puede emprender una reforma radical en la vida económica de su país y fracasar en su intento, por causas imprevistas. Aquí, manifiestamente, hubo un acto volitivo, indiscutible libertad de opción, y, sin embargo, faltó la libertad de obrar, la posibilidad de sacar avante sus ideas de política económica.

Una y otra ideas de libertad tienen medular importancia en la ética pedagógica. Asimismo se hallan unidas en inseparable relación. La libertad de obrar es impensable sin la libertad de querer. Esta constituye el *supuesto* de la acción

[2] R. HUBERT, *Op. cit.*

moral. Pero una teoría sobre la moralidad sería deficiente, so pena de no incluir en su temario el estudio acerca de los medios adecuados para llevar a feliz término los nobles ideales; esto es, la ética puede y debe hacer una crítica de las mismas instituciones sociales en que se exterioriza el *éthos* de la comunidad. Cuando se piensa en libertad política y académica, en libertad de prensa y de asociación, en libertad de docencia y de investigación, etc., se alude a aquella libertad para comportarse y obrar de tal modo que puedan realizarse tales exigencias.

La filosofía de la educación para mientes en torno de las circunstancias cambiantes de la vida. Es filosofía sobre lo concreto. Hace una crítica de la época, una reflexión acerca de lo existente, señalando lo justificado y lo inaceptable. Frente a la crisis, trata de comprenderla y enjuiciarla con imparcialidad axiológica.

5. EL LIBERTINAJE.

En contra de esta actitud comprensiva pero firme, algunos proclaman una suerte de libertinaje pedagógico, partiendo de una concepción naturalista y buscando apoyo en el psicoanálisis. Para ellos, la mejor educación moral es aquella en que el educador interviene lo menos posible.

Hernández Ruiz[3] ha descrito con acierto las consecuencias pedagógicas de este criterio: "el niño insolente; el joven libertino; el estudiante mantenido, ignorante, holgazán, irresponsable y vándalo; el profesor impreparado e incumplido; el dirigente que trafica con los derechos de los dirigidos; el dirigido servil, pero díscolo; el cohechador; el prevaricador; el juez venal que vive haciendo constante injuria de la ley; el ingeniero y el contratista que edifican tomando como único principio técnico el tema de "tente mientras cobro"; el explotador de menores; el peliculero exhibidor de inmundicias puras y simples, el pederasta, la lesbiana y los "genios literarios" o artísticos que practican y propagan esta basura; quienes confunden la institución del matrimonio con la pernoctancia fugaz en una casa de lenocinio, dentro de una sociedad

[3] *Pedagogía natural.* Tomo II.

que se alaba de adorar a los niños; el padre conocidamente desobligado; la madre públicamente casquivana, y hechos como el lucro desenfrenado, que hace suave el calificativo de ladrón en las actividades regulares de producción, el comercio y el crédito...; todo lo cual se mira con una sonrisa bonachona, o se ríe alegremente, o se comenta con un guiño picaresco, haciendo que se convierta en signo de distinción, gracia y refinamiento aquello que, de no poderse extirpar, debiera ser al menos motivo de remordimiento, amargura, angustia y temor".

No es fácil combatir esta moral del éxito; pero eso hace más necesitada una educación moral encaminada a rescatar al hombre actual de la crisis en que vive.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Apreciación crítica de que sólo la ética señala los fines de la pedagogía.*
2. *Relaciones entre progreso moral y progreso pedagógico.*
3. *La doctrina de la disciplina en relación con la ética.*

BIBLIOGRAFIA:

1. L. SANTULLANO, *La autonomía y la libertad en la educación.* Madrid, 1921.
2. M. RUMI, *L'educazione morale.* Milán, 1958.
3. P. PETERSEN Y V. PIAGET, *La nueva educación moral.* Madrid, 1934.
4. F. LARROYO, *Crítica de la Epoca* en Memorias del XIII Congreso Internacional de Filosofía, Vol. I, México, 1964.

VI

LA EDUCACION CIVICA Y LA EDUCACION POLITICA

La formación de la voluntad ha cobrado en los últimos tiempos una importancia inusitada en la cultura cívica de los educandos. La separación de la iglesia del Estado y el auge de las democracias constitucionales, han contribuido no poco a este hecho pedagógico. Por otra parte, la creciente importancia del Estado en la vida social hace cada vez más apremiante una "formación política" de las masas.

1. LA PEDAGOGÍA POLÍTICA.

La pedagogía tiene que ver con todos los sectores de la cultura. Uno de dichos sectores, como ya quedó asentado, es la política. La parte de la pedagogía encaminada a estudiar las relaciones de la educación con la vida política es la *pedagogía política.*

La palabra "política" alude a tres ideas diferentes, bien que en nexo íntimo. La política es, primero, la teoría de la esencia y funciones del Estado así como de los actos de los miembros de éste *(política como ciencia).* En segundo lugar se entiende por política la lucha por la conquista, conservación, e incremento del poder, o bien la pugna en favor de una causa o tendencia dentro de la vida del propio Estado *(política como lucha).* Una tercera acepción del vocablo, se refiere a la acción del ciudadano como miembro activo de un partido político *(política de partido).*

La pedagogía considera todos estos aspectos de la política en tanto afectan a la formación del educando. Se trata nada menos que de la educación y ejercicio de la ciudadanía, de la

calidad de ciudadano, ello es, del conjunto de deberes y derechos del hombre en tanto miembro de la comunidad política.[1]

2. GRADOS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA.

La educación cívica es, ante todo, el conocimiento conativo de la estructura jurídica de la comunidad, para hacer participar al educando, como sujeto activo, en la realización de las tareas y objetivos del Estado, pues éste no es sino el régimen de derecho de la comunidad. La educación cívica, como voluntad de derecho, pasa por grados. Comienza por el rudimentario conocimiento de los más elementales derechos y deberes del ciudadano. Más tarde, al ampliarse el horizonte político del educando, va ganando claridad acerca de la unidad normativa de todo este cúmulo de preceptos (la Carta Magna de la Nación). La conciencia del deber, en fin, impele al educando a una justipreciación, a una faena crítica del Estado y de su misión histórica y, correlativamente, de la necesidad de transformación de los imperativos vigentes que se hallan en pugna con el ideal de justicia. De esta suerte, la conciencia cívica acaba por alimentarse en el ideal moral, pues se viene a comprender que el Estado debe tener la misión histórica de favorecer la conservación y acrecentamiento de los bienes culturales.

Este es el ideal político que, como se advierte, es inseparable de la cultura entera, ya que asigna al Estado la tarea, amplia y profunda, de propiciar la elevación humana de los ciudadanos, dentro de un espíritu de tolerancia personal.

3. EL AUTOGOBIERNO.

Como toda educación, la cultura cívica del educando ha de emplear los procedimientos activos. Entre éstos, sin duda el más eficaz y consecuente es el *autogobierno escolar (self-government)*, que es un plan de organización conforme al

[1] Cfr. F. LARROYO, *Introducción a la filosofía de la cultura.* Colaboración de E. Escobar. Editorial Porrúa. México, 1971.

cual los alumnos participan en el gobierno de la escuela. Es indudable que el mejor ciudadano será aquel que no sólo haya oído hablar de la patria y de las instituciones jurídicas, sociales y económicas que la constituyen, sino que además haya experimentado en la comunidad escolar el respeto de la solidaridad y utilidad de las leyes.

El profesor Caulfeild Osborne señala tres grandes objetivos a la autonomía escolar como procedimiento activo de la ciudadanía. En primer lugar, desarrolla, mejor que ningún otro sistema, *las posibilidades de una cooperación activa;* cosa importante si se tiene en cuenta que el progreso y hasta la existencia continuada de la sociedad moderna, dependen cada día más de las responsabilidades individuales en orden a los fines sociales, y de la capacidad de las personas para realizar sus aspiraciones mediante la asociación con sus conciudadanos, encaminada a reformar las leyes, costumbres e instituciones que faciliten tal propósito. En segundo lugar, el *selfgovernment* constituye una a modo de *enseñanza práctica en la ciudadanía* que no puede ser realizada por la llamada instrucción cívica. El tercer propósito se refiere a los efectos beneficiosos que la autonomía produce en algunos tipos de niños como los inquietos y rebeldes, los cuales necesitan aprender, mediante la propia experiencia, que *la ley no es una ordenación externa impuesta arbitrariamente, sino un medio para la realización de intereses de que participa con los demás miembros del grupo.*

4. EL PARTIDARISMO POLÍTICO.

La educación política del ciudadano está expuesta de continuo a un peligro: el partidarismo. A veces no se respetan las opiniones y usos ajenos en materia política; se pone en práctica el odioso apotegma de "quien no es mi amigo es mi enemigo". Dicho de otro modo: se olvida la virtud de la tolerancia. Los que así proceden no se limitan a tomar partido en las pugnas políticas y ganar adeptos por la vía del convencimiento, sino que, creyéndose poseedores de la verdad absoluta, tratan de imponerla, poco importan los recursos empleados. De esta suerte sucumben a un "ismo", acaso más grave que el fanatismo religioso.

El partidarismo político puede ser de derecha o de izquierda. Se alimenta de continuo de una ideología llena de *slogans* ya defensivos, ya ofensivos.

Esta actitud partidarista ve en las instituciones docentes (dentro y fuera de la escuela) un excelente vehículo para constituirse y afirmarse. Dos corrientes ilustran a satisfacción sus propósitos y excesos: el comunismo y el fascismo (o nacional' socialismo). "Nosotros tenemos la obligación, dice Penkevich en *La nueva educación en la Rusia soviética,* de educar paladines del socialismo, que comprendan con toda claridad los problemas de su clase y sean capaces de evaluar con independencia las más importantes expresiones de la cultura contemporánea. Durante el período de dictadura del proletariado actual, es decir, mientras exista el Estado, el propósito de todos los obreros en la esfera de la educación pública, será inculcar a la nueva generación sus ideas y con ello aumentar el número de los que combaten por la implantación de un Estado socialista (comunista). Su aspiración es, por decirlo así, adoctrinar a la juventud en la filosofía proletaria".[2]

Por su parte, el fascismo exige que la escuela en todos sus grados y en todas sus enseñanzas eduque a la juventud italiana para comprender el fascismo, para renovarse en el fascismo, para vivir el clima histórico creado por la Revolución fascista.

Resultado de ello fueron las sucesivas medidas emprendidas por el Gobierno fascista en la educación: se impuso el sentido jerárquico y autoritario, introduciendo el texto escolar único en las escuelas y colegios, eliminando al personal docente no adicto a las ideas fascistas, etc.

El partidarismo político no respeta la dignidad de la persona ajena: no propone, impone. De ahí su ausencia de crítica, que es principio esencial de la educación autónoma. El educando es un ser en formación; ha de conocer, primero, los diversos idearios políticos; después, ponderarlos con juicio crítico. Por ello, toda intromisión partidarista en los centros docentes origina una situación peligrosa que amenaza la pureza interior y la ecuanimidad requerida en la enseñanza.[3]

---

[2] Edición española, vertida al español por R. Cansinos-Assens. México, 1937.

[3] A. AGAZZI, *Historia de la filosofía y la pedagogía.* Tomo III. Valencia, 1966.

La filosofía de la educación condena el partidarismo, pero reclama en el educando una formación política que lo haga fautor de la justicia social. La pedagogía política ha de aleccionar sobre los idearios políticos en sus afanes de mejoramiento colectivo, pero dentro de una concepción de tolerancia y de solidaridad.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Concepto y problemas capitales de la educación política.*
2. *La educación cívica en el siglo XX. Orígenes y desarrollo.*
3. *La educación política en Latinoamérica, hoy.*

BIBLIOGRAFIA:

1. E. SPRANGER, *Fundamentos científicos de la teoría de la Constitución y de la política escolares.* Madrid, 1931.
2. *Congress on Education for Democracy.* Educación para la democracia. Columbia University, 1939.
3. G. KERSCHENSTEINER, *La educación cívica.* Barcelona, 1931.
4. H. GONZÁLEZ URIBE, *Teoría política.* México, 1972.

VII

LA EDUCACION ECONOMICA Y PROFESIONAL

La vida económica es aquel conjunto de hechos por obra de los cuales se producen y obtienen cosas o bienes adecuados para satisfacer las variadas necesidades humanas. Dichos bienes reciben el nombre de *riqueza,* y la cualidad que los convierte en medios para colmar las necesidades humanas, el nombre de *utilidad.* Los bienes económicos primero se producen, después circulan y se distribuyen en la masa social, y finalmente se aplican a la satisfacción de las necesidades.

Todos los hombres participan en alguna forma en la vida económica: unos produciendo los bienes, otros haciéndolos circular de un lugar a otro, algunos más encargándose de las tareas de su distribución, y todos haciendo el consumo de ellos. Esta acción encaminada a satisfacer las necesidades recibe el nombre de actividad económica.

La ciencia que estudia la vida económica se llama *economía* o *economía política.* Esta ciencia parte de este principio: obrar de tal modo que con un medio determinado se logren los resultados más beneficiosos posibles (principio económico).

1. ECONOMÍA Y PROFESIÓN.

La actividad económica es una condición imprescindible de la existencia de la sociedad. De ahí la importancia que tiene la acción pedagógica encaminada a preparar debidamente a niños y jóvenes para semejante actividad. La educación científica no es sino uno de los fundamentales aspectos de la incorporación del educando al medio social. Junto a ella existe un sistema técnico-económico de producción y de consumo de otros factores (cosas fabricadas, repartidas, utilizadas), que

plantea peculiares problemas a la teoría pedagógica. En la vida económica, cada individuo tiene que cumplir una función; de donde se deriva otro aspecto de incorporación social llamado profesionalización. Profesionalizándose se hace culminar la socialización del individuo.

El problema de la educación profesional es complejo. Exige una preparación minuciosa, metódica y gradual. En nuestros tiempos, la formación de profesionales es una exigencia social insoslayable.

Ya la enseñanza elemental alecciona progresivamente al niño a servirse de sus manos y de sus sentidos sin propósito inmediato, claro está, de especialización técnica. Viene en seguida una fase del preaprendizaje, que constituye una transición entre la enseñanza manual general y la enseñanza técnica propiamente dicha, y en la cual el adolescente revela sus gustos, disposiciones y aptitudes, dando lugar a los problemas de la orientación vocacional.[1] Sobre estos resultados ha de llevarse al cabo, en seguida, la educación profesional propiamente dicha.

En la actualidad, la educación profesional no termina aquí. Los hondos y rapidísimos cambios que experimenta la organización del trabajo (manual e intelectual) están creando nuevas vías pedagógicas para mantener al día a los profesionales ya egresados de politécnicos y universidades.

2. EL CONCEPTO PEDAGÓGICO DEL TRABAJO.

El verdadero camino de la educación económica es la llamada *escuela del trabajo,* que consiste en cultivar la actividad autónoma, el impulso creador y la energía del niño y del joven, desenvolviendo junto a las aptitudes intelectuales de éste, sus destrezas orgánicas. Se trata de una escuela que se propone cultivar "manos más prontas, dedos más hábiles, sentidos mejor ejercitados".

La más fecunda educación se adquiere cuando el educando aprende por un esfuerzo activo y en el cual es consciente

[1] J. PERRET y otros, *La orientación profesional.* Madrid, 1936.

de los objetivos y rendimientos de su acción; cuando realiza un esfuerzo por sí mismo, dirigido a la producción espiritual o manual. Este concepto pedagógico del trabajo contiene, asimismo, un claro designio ético y social. El verdadero trabajo escolar es el que se organiza a base de una libre cooperación técnica y moral, o como se repite en las modernas direciones de la pedagogía: el maestro, que está encargado de la formación integral del niño, debe darle a éste un cultivo equilibrado, debe educarle por igual la cabeza, el corazón y la mano. Se entiende por cultivar la inteligencia, desenvolver en el educando su capacidad toda de conocer; por cultivo del corazón, la experiencia para el sentir y valorar, y por cultura de la mano, la aptitud de obrar y, lo que ésta supone, una voluntad social y patriótica.

3. DOS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ECONÓMICA.

La educación económica, por una parte, educa las destrezas y técnicas encaminadas a producir la riqueza social; por la otra, despierta en el alumno la conciencia de la vida económica moderna, de las injusticias en este orden de hechos y de los ideales de una equitativa distribución de los bienes.

La educación económica así entendida debe ser un principio de acción en la escuela. Los bienes económicos estarán al servicio del desenvolvimiento del educando. "Así la fuerza física, como el dinero, como el orden y la medida en el empleo de nuestra actividad, creados por nosotros y consolidados como hábitos económicos, lo mismo que la capacidad de abandonar los hábitos para utilizar y quizá sacrificar todas nuestras fuerzas en momentos de la vida que son heroicos, mas no por esto menos normales que las formas cotidianas de nuestro vivir. Crear los medios para el desarrollo continuo de nuestra actividad; dominar estos medios para emplearlos cuando nos sea moralmente necesario; he aquí la verdadera y completa capacidad económica.

El hombre sanamente económico no es el que sólo sabe regular su actividad, acomodar y emplear con criterio de sano ahorro sus fuerzas físicas o económicas, sino el que, cuando su vida moral lo requiere, sabe sacrificar lo suyo, porque es absolutamente dueño de sus fuerzas.

La educación económica así entendida ha de estar preparada por toda la escuela. Vigorización física (juegos, gimnasia, etc.), ejercicios de ordenada actividad intelectual (puntualidad, asistencia frecuente, etc.); aprendizaje de las formas de colaboración humana (la escuela es una primera práctica de división del trabajo: director, maestro, familia, compañeros, aun los bedeles, son, cada uno con sus poderes y sus límites, órganos de un todo viviente que es la escuela); conciencia histórica de la Humanidad, que ha pasado de formas parasitarias a formas productivas, etc. Toda escuela es educación económica.[2]

4. EL ECONOMISMO.

Dentro del contexto de la dirección marxista, el "economismo" es una corriente según la cual los objetivos del movimiento obrero deben limitarse a la mera lucha económica (salarios, prestaciones sociales...). Lenin combatió esta limitación en su obra *¿Qué hacer?*

No se toma en esta acepción dicho término aquí. Por economismo se entiende la sobrevaloración de lo económico en la manera de concebir mundo y vida, y, por tanto, dentro de los fines de la educación.

Negar la grande importancia de la educación económica, es punto más que un desatino. Pero, como enseña el materialismo marxista, considerar que lo económico, y, por tanto, que la educación económica constituyen fundamento y finalidad decisivos del proceso educativo, es igualmente erróneo.

El materialismo histórico afirma que la educación se halla determinada por las relaciones de producción y por las fuerzas de producción de bienes materiales; es, por ello, un efecto (o superestructura) de la vida económica. En la actual sociedad capitalista, dividida en clases sociales, la educación ha de contribuir en la lucha contra la burguesía, propiciando así el advenimiento del socialismo, primero; del comunismo, después.

El error del economismo educativo reside en separar lo que está unido. La organización económica es, quiérase o no, un producto de la educación técnica; pues ésta, según Marx y

[2] J. LOMBARDO RADICE, *Lecciones de didáctica.*

Engels, alecciona sobre "todos los procesos de la producción".[3] Entre educación y economía existe una relación recíproca en desarrollo, dialéctica, no de subordinación. Mas la educación técnica es posible, a su turno, por la ciencia, la cual tiene sus principios autónomos. En suma: sin educación, que es, según Lenin, un hecho permanente de la historia, no es posible organización económica; pero la educación como culturalización del hombre es una realidad compleja que comprende la ciencia y la moral, el lenguaje y la economía, el derecho y la religión, el arte y la vida amorosa...

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Educación económica del pueblo y reforma social.*
2. *Concepto de profesión.*
3. *El tema de la clasificación de las profesiones.*
4. *Punto de contacto entre lo económico y el partidarismo político.*

BIBLIOGRAFIA:

1. K. MANNHEIM, *Libertad y planificación social.* México, 1942.
2. E. MALLART, *Orientación funcional y formación profesional.* Madrid, 1948.
3. L. LUZURIAGA, *Pedagogía social y política.* Bs. As. 1959.
4. B. CROCE, *Materialismo histórico y economía marxista.* Bs. As. 1942.

[3] C. MARX y F. ENGELS, *Obras*, T. XIII.

VIII

LA FORMACION ESTETICA

"Naturaleza y mundo moral, aquello que es y aquello que debe ser, el mundo visible y el invisible, y, por decirlo así, la Tierra y el Cielo de la conciencia: ¿qué podría haber, además, que fuese objeto fundamental de la cultura?"[1] ¿Hay otras creaciones humanas debidas a la conciencia? Sí; ¡y cuán espléndidas!

Al lado de la ciencia y de la moralidad aparece otro mundo siempre exaltado por los espíritus mejor dotados: el arte.

La estética, como ciencia filosófica, tiene su problemática peculiar: pregunta por lo qué es el arte y sus peculiares valores culturales.

1. CONCEPTO DE LO ESTÉTICO. LA FANTASÍA.

Así como el acto ético arraiga en la voluntad, el arte es un producto de otra manera de crear de la conciencia denominada *fantasía.*

A menudo la conciencia imagina objetos no presentes; tal vez, que nunca ha conocido: esta función originaria de la conciencia es la fantasía. En rigor, lo imaginado no es del todo absolutamente nuevo. Las más de las veces, es una combinación de elementos ya percibidos (en otro tiempo); no obstante, lo auténticamente nuevo surge en la disposición que se les da, por decirlo así, a los viejos elementos. Se pueden imaginar montañas de oro, porque se han visto, separadamente, ya montañas, ya oro. Con todo, lo característicamente nuevo sigue siendo aquí la imagen, producto de esta combinación de elementos. Lo mismo vale para todo ese mundo de fábulas

[1] P. NATORP, *Propedéutica filosófica.* (Problemas y principios de la estética). Pág. 71, 5ª edición corregida.

encantadoras que cada pueblo ha poseído. Las sirenas son mujeres aves, como las representan los eruditos, o mujeres peces como se las imagina habitualmente; el minotauro es un hombre con cabeza de toro, etc.

El dominio de la fantasía es ilimitado. Con frecuencia, frente a un objeto, la conciencia fantasea. Imagina que lo que tiene frente a sí, es otro objeto que comparte algunos caracteres comunes con lo percibido. De esto da testimonio toda la poesía. Se habla, por ejemplo, del "ocaso de la vida" para describir la vejez.

También el hombre de menos experiencia estética fantasea de continuo, practica una actividad artística. Lo hizo ya el hombre primitivo. Lo hará el hombre del futuro.[2]

Pero la fantasía no siempre se manifiesta en esta forma, no es siempre libre. A menudo la conciencia imagina algo en virtud de un fin distinto de lo representado. Así cuando un ingeniero inventa una máquina para producir éste o aquel artículo, imagina algo con vistas a un fin ulterior; lo propio que cuando un individuo imagina pasar por cierto lugar y a determinada hora, para observar a otra persona. Esta clase de fantasía, por distinguirse de aquella otra no sujeta a un fin extraño, podría calificarse de fantasía subordinada. En cambio, cuando la conciencia considera simplemente una cosa como si fuera otra, sin pensar en un fin ulterior, se puede decir, siguiendo a los especialistas de la filosofía del arte, que procede desinteresadamente. Así se comporta quien, v. gr., frente a un desnudo de mujer, descubre que allí se representa la gracia femenina, la esbeltez armoniosa en general, y no piensa, además, en otro fin extraño, quizá en alguna imagen erótico-sexual que pueda surgir en su conciencia merced a una asociación de ideas. En este último caso se dice que la fantasía es interesada, que está sometida a un fin ulterior, extraño a la mera contemplación. De aquí el símil del arte con el juego: el consciente engaño de la actividad orientada a un fin inmanente.

La esencia (el qué) del fenómeno estético radica, puntualmente, en esa manera de considerar un objeto llamada la *fantasía libre*. Desde este punto de vista se declara, con razón, que todo arte es desinteresado.

---

[2] Cfr. CL. LÉVI-STRAUSS, *Antropología estructural.*

2. LOS VALORES ESTÉTICOS.

Descubrir y determinar el concepto de belleza en el arte, así como sus especies (gracioso, elegante, cómico, etc.), es objeto de la estética filosófica, como ya se dijo en otro lugar.

Y bien: ¿en qué consiste propiamente la belleza? ¿Cuáles son los atributos inseparables de lo bello? ¿Cuándo, en otras palabras, se puede afirmar que una obra de arte es bella?

Un elemento fundamental de la belleza, reconocido, sin duda alguna, por todos los cultivadores de esta rama de la filosofía, es la expresión. Toda obra de arte bella expresa necesariamente algo. Pero los medios de que se sirve para ello son la forma, la imagen, la figura, en suma, algo concreto e individual.

Las ciencias y la filosofía también expresan, pero se sirven de otros medios. El concepto realiza esta función. Cierto: a través de los conceptos, de las significaciones de las palabras, se expresan las cosas más simples como las más complicadas. Todas las ciencias se sirven de ellos para precisar sus objetos. Un ejemplo entre muchos: la psicología define lo qué es la percepción, la imagen, el sentimiento del odio, dèl amor, etc., aprovechando las significaciones generales de las palabras.

Pues bien, la cultura también dispone de otro medio para expresár los objetos más triviales como los más profundos de la existencia. La obra de arte bella cumple esa función; pero expresa sin utilizar el concepto, sin emplear el razonamiento discursivo. Echa mano de símbolos, de singulares analogías. Bellamente se habla del "pleamar de la cultura"; con una cadencia musical se expresa un desbordante sentimiento de alegría o uno de recogimiento y pesadumbre.

El arte, en su esencia, es metáfora. El artista genial siempre emplea un objeto concreto que, merced a su fantasía creadora, le hace decir todo el mundo de ideas que el intelecto es capaz de pensar y todo el universo de exigencias que la voluntad es susceptible de dignificar. Miguel Angel, v. gr., expresa en forma inimitable el sentimiento de la piedad; pero para ello, no se sirve de una serie de conceptos como el moralista, sino lo comunica a través de una escultura viviente y concreta. Shakespeare nos transmite, nos hace vivir el sentimiento de los celos, en su célebre personaje *Otelo;* pero

tampoco procede, como podría hacerlo el psicólogo, con una definición real de este sentimiento.

El contrapolo de lo bello es lo feo. Así como lo bello, lo feo se diversifica en una serie de contravalores. La pedagogía axiológica está urgida de conocer los valores y los contravalores estéticos, para ver de fomentar los primeros y combatir los segundos.

He aquí un cuadro de los valores y contravalores estéticos:

Pulcro	desproporcionado
grandioso	desmesurado
gracioso	tosco
humorístico	ridículo
"sprit"	burdo
cómico	chocarrero
sublime	grotesco
trágico	grandilocuente
dramático	ampuloso
prodigioso	intrincado
terrorífico	chabacano
quimérico	monstruoso

3. EL GUSTO.

La experiencia estética se realiza gracias al gusto. Este vocablo es, de parecida manera que los vocablos "arte", "estilo" y "carácter", uno de estos términos que suelen emplearse con un sentido subentendido de lo que se trata de expresar. Cuando se dice de una obra que es artística, se sobreentiende que se trata de arte verdadero; cuando se dice que una persona tiene "carácter" o que es "un carácter", quiere expresarse con ello que tiene un "carácter recio". Del mismo modo cuando se habla de "gusto" pura y simplemente, se quiere significar siempre el buen gusto. Tener gusto significa el poseer capacidad para emitir juicios estéticos. Una persona de gusto se comporta siempre de un modo adecuado, en el enjuiciamiento de lo estéticamente relevante: su juicio es po-

sitivo ante lo que encierra un valor estético y no se deja llevar por reacciones del sentimiento ante lo que estéticamente carece de valor.

El gusto como aptitud para apreciar obras de arte, supone algo esencial de índole axiológica: quien tiene gusto posee la introcepción de lo estético, ello es, la experiencia segura de vivir lo bello. Posee gusto, así, tanto el artista que crea como el público que contempla. El gusto, por ello, se funda en algo objetivo. El hecho de que las obras de arte son portadoras de validez, explica la objetividad del gusto del creador y contemplador, en cada caso.

El gusto como reacción valorativa es posible, además por el doble acto de preferir y posponer, de aceptación y repulsa, pues lleva consigo la capacidad de diferenciar. "Tener gusto vale tanto como ser, en todos los casos, capaz para distinguir y diferenciar. Aquel a quien todo le sabe bien, carece, en realidad, de gusto, ni más ni menos que el que lo encuentra todo mal. Aquel maestrillo Wus (de la novela de Jean Paul) para el que todos los platos son sus platos favoritos, es verdaderamente envidiable, pero carece, desde luego, del sentido del gusto, como carece de él, del mismo modo, quien se sienta igualmente bien o mal en cualquier medio, sea el que fuere, o quien tenga en la misma estima o falta de estima todas las cosas bellas, por igual. Sólo podemos decir que posee gusto quien entre la variedad de las impresiones multiformes, prefiere unas y rechaza otras. En este sentido, podríamos esclarecer el concepto del gusto, añadiéndole esta determinación: asequibilidad diferenciada". (F. Kainz.)

La convicción que diferencia es como cierta seguridad: el tiro que da en el blanco; lo que no significa que deba ser una apreciación apresurada, quizás irreflexiva. Al contrario: los hombres menos cultos están propensos a emitir opiniones con gran prontitud y aplomo: declaran, sin más, que algo es bello o feo. El experto en arte pondera la obra, antes de formar su juicio sobre ella.

4. RITMO DE LA FORMACIÓN ESTÉTICA.

Se podría decir que la fuerza expresiva del artista mide su genialidad. Todo, absolutamente todo, es susceptible de ex-

presarse a través del símbolo, de la figura concreta: la paz bucólica, los conflictos sociales de todos los tiempos (lucha de clases, muerte de viejos ideales, advenimiento de nuevos valores, etc.) hasta el destino entero de una cultura, la occidental, por ejemplo, que el más grande de los poetas alemanes inmortalizó en las sonoras páginas de *Fausto*. Así se comprende también la experiencia estética del contemplador, es decir, la aptitud para gozar las obras maestras; pues esta fuerza creadora del artista, este juego maravilloso de su fantasía, se repite en el espectador que goza en la obra de arte, que vive el sentimiento puro de lo bello. La vivencia estética sólo lo es en la medida en que el sujeto reproduce las fases creadoras del artista; y alcanza su máxima grandeza cuando más se acerca a este juego libre de la fantasía del genio que produjo la obra maestra.

Mas, para lograr este *desideratum* de la educación estética, el espíritu recorre un largo sendero. El alma del niño va forjándose en un ambiente de actividad creadora. Pero aún no distingue el consciente engaño del arte, el juego metafórico de la fantasía libre. Es menester que comience a percibir las hondas diferencias entre realidad y posibilidad, entre ser y deber ser. De aquí se desprende el postulado fundamental de la educación estética; el goce estético avanza al compás del conocimiento y de una creciente conciencia de los ideales. Es indispensable que el niño tenga un aproximado concepto de lo real, para darle libre cauce a su fantasía. No hay que engañarnos; el cuento infantil es gozado estéticamente por el niño cuando comienza a percibir lo fantástico y maravilloso de los personajes y sus acciones.

Así se explica también la interna solidaridad entre el arte y la formación científico-cultural del educando. Las grandes obras literarias no se comprenden, por ejemplo, sin un correlativo conocimiento histórico de su época. La *Jerusalén Libertada,* de Torcuato Tasso, es incomprensible si se ignora el importante hecho medieval de Las Cruzadas. Homero no puede leerse sin la aportación histórica de la mitología griega. De allí el error, por ejemplo, de presentar en las escuelas de cultura media, a la historia de la literatura como materia independiente de la historia universal.

5. LA DEGENERACIÓN DEL GUSTO.

La pedagogía tiene en la actualidad frente a sí un grave problema: la degeneración del gusto. El fenómeno es universal; así los países desarrollados como los subdesarrollados son víctimas de tal tendencia. Hay más: los primeros —los desarrollados— con sus preferencias y usos, precipitan a los segundos —los subdesarrollados— a dicho descenso estético.

Este decaimiento del gusto se computa por partida doble. Muchas artes tienen un público reducidísimo, habida cuenta del incremento de la población. Mientras los deportes congregan multitudes, el buen teatro, los museos, las exposiciones de arte, los conciertos, apenas cuentan con un público pequeño aunque selecto.

Por otro lado, dentro de cada arte, el gusto mismo pierde calidad de manera considerable. Las historietas son un ejemplo vivo de esta degeneración. Dirigidas a un público heterogéneo, buscan efecto de suyo comprensible: un mínimo de lenguaje que se completa con un mínimo de ilustraciones; un mínimo de ilustraciones que se completa con un mínimo de lenguaje.

Las historietas están pensadas para muchas aficiones, bien que de bajo nivel. Hay historietas cómicas, acaso las primeras que aparecieron, historietas de misterio, de fantasías científicas, de prodigios a lo Julio Verne; historietas de toque criminal, detectivescas, de personajes extraordinarios; historietas de vidas ejemplares, edificantes, pero también de propósito pornográfico. En todas ellas domina la aventura, lo fantástico, lo inesperado. Tal vez con ello se incita la mente del hombre de la calle, dándole algo sensacional que lo saca de su marasmo.

No es extraño a la historia lo caricaturesco. Tampoco lo extravagante y ridículo. Pero no faltan dibujos bellos, a veces agradables. La creación de algunos personajes no son testimonio de buen gusto. Así Batman, El hombre murciélago, Supermán... Otros son graciosos, como Mutt y Jeff, Los tres cochinitos, Pinocho, el Pato Pascual...

Buenos artistas suelen laborar en las historietas. ¡Talento y esfuerzo perdidos! También se reproducen en ellas temas y personajes de los llamados dibujos animados, del cinema-

tógrafo, cuya producción representa de continuo valores estéticos de alta calidad.

La historieta deforma y enerva el sentimiento estético; crea hábitos mentales que no sólo reducen y conculcan el gusto, sí que también tienen efectos negativos en la vida intelectual, ética y social de los lectores. Quien lee historietas pierde el hábito de las buenas letras; es víctima de una pereza mental que lo lleva a soñar despierto con aventuras, a veces morbosas.

En materia de música, es similar la situación. Las composiciones de sonidos intensos y simples, tan comunes en los pueblos primitivos son preferidas por el gran público frente a la polifonía, cuya expresión superior es la música de cámara y la sinfónica.

El cinematógrafo, la radio y la televisión han alcanzado, es cierto, un desarrollo técnico prodigioso. Sin embargo, fuera de sus excelentes informaciones rápidas, certeras y fidedignas, no pocos de sus programas dejan mucho que desear estéticamente.

En la degeneración del gusto los artistas son responsables en buena parte, pues no pocas veces, aunque con innegable talento, éstos abaten sus producciones por motivos comerciales. La plástica (pintura, escultura, arquitectura) a decir verdad, ha salido mejor librada de esta decadencia del gusto, si bien aquí no siempre se escapa a cierto interés político-demagógico como lo ponen de relieve obras conocidas.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La pedagogía de la formación estética: sus problemas.*
2. *El tema de las aptitudes del educando.*
3. *¿Qué es el esteticismo pedagógico? Posición del lector.*

BIBLIOGRAFIA:

1. FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la estética.* Colaboración de E. ESCOBAR. México, 1966.
2. R. SENET, *Educación de los sentimientos estéticos.* Bs. As. 1952.
3. R. ASSUNTO, *L'educazione estetica.* Milán, 1951.

IX

LA EDUCACION PARA EL AMOR

Dentro de la filosofía se labora hoy en la constitución de una erótica como disciplina encargada de meditar sobre la esencia y formas del amor, y la pedagogía se hace cargo de la necesidad de incluir, en su programa de trabajos, el concepto y finalidades de una educación de los sentimientos amorosos.

1. URGENCIA DE LA EDUCACIÓN FILÉTICA.

Suele llamarse al capítulo de estos nuevos estudios *educación filética* (del gr. *philos*, amor). A decir verdad, el tema jamás fue desconocido por la pedagogía anterior, pero su tratamiento siempre fue parcial y encubierto, cuando no soterrado. "Uno de los rasgos más extraordinarios de la pedagogía moderna, dice *Hubert*, es que no asigna casi ningún espacio a la educación de las formas más íntimas de la afectividad humana, a la cabeza de las cuales figura la más enérgica y la más tumultuosa de las pasiones. Rasgo tanto más extraordinario cuanto que por otra parte es la sociedad la que, por el rango que asigna al amor, por la concepción que de él se forja, por el papel que le reconoce como fuente de inspiración de las bellas artes y de las bellas letras, le otorga la fisonomía particular que adquiere en cada época".[1]

El reconocimiento de una pedagogía de los sentimientos amorosos es óptima empresa en favor de los derechos de la vida emotiva. Incluso las corrientes de la llamada escuela activa y del trabajo, investigan la mejor manera de ejercitar la inteligencia, pero se han preocupado poco de promover un

[1] *Op. cit.*

encuentre en el propio educando de los problemas vivos de su afectividad amorosa.

2. CONCEPTO DE AMOR.

Es el amor un fenómeno complejo y múltiple. Se inserta en la conciencia emotiva, y se vincula de esencial manera al arte, a la moral, a la religión... Sólo a través de personas concretas la vivencia amorosa se revela y se realiza. El amor es un hecho personal. El amor a las ideas, el amor a una colectividad es, en verdad, otro tipo de relación afectiva. Dicho en otro giro; el fenómeno amoroso es una relación dialógica, un contacto de dos seres. Incluso en el amor religioso surge esta dualidad de personas. Decía alguna vez Lope:

> *"Dichoso aquél, mi Dios, que te ama a ti,*
> *en ti al amigo con honesta fe,*
> *y al enemigo por amor de ti".*

En el amor tiene lugar un acto de inclinación emotiva y una actitud resuelta de entrega. Esta "inclinación-entrega" convierte al amor en un movimiento de reciprocidad y fusión. El ser amado se realiza en un encuentro con el ser que ama, y viceversa. Por ello, se potencia uno y otro, en una abundancia de vida interior, que suele traer consigo la idea de transfiguración (el amante suele ver en su amada más de lo que ella es, por ejemplo). De ahí, también, los sentimientos de generosidad, vitalidad y plenitud, inseparables del amor, que mueven al sujeto que ama.

El amor no es el deber. Una es la erótica, otra la ética. La madre protege a su hijo por amor, no por deber. El anatema moral y religioso del suicidio no quita una partícula de perfección al amor de los amantes de Teruel. El amor, por otra parte, ejerce, de hecho, insobornable hegemonía en la existencia.

3. AMISTAD Y AMOR.

En la formación de la persona, la amistad constituye una importante finalidad. Se la puede concebir como el lazo afectivo entre dos o más personas sostenido por el *mutuo apre-*

cio, la confianza y espíritu de servicio recíproco. Su concepto antagónico es la enemistad, efecto de la aversión y origen de lucha entre los hombres. Favorece en mucho el desarrollo de la amistad el producirse "entre iguales", ello es, entre personas de parecido nivel social, semejante actividad profesional, análogos gustos, etc. Ya los romanos decían: *amicitia pares invenit, vel facit* (la amistad encuentra a los iguales o los hace iguales), y llaman al amigo el *alter ego.*

La amistad es uno de los pilares de la vida social. Sin amor y sin amistad, opaca y gris sería la existencia. El vínculo amistoso no sólo es uno de los pilares humanos henchido de dignidad; también es una vía propiciadora de otros muchos valores. El acto amistoso es lealtad y sinceridad a la vez, movido por la benevolencia hacia la persona. Favoreciendo al amigo se realizan valores de toda especie. Se quiere que el amigo disfrute de bienes económicos, artísticos, intelectuales, etc.

La amistad no es el amor, pero es como éste un acto selectivo y electivo. No se puede ser amigo de todos. Por ello, también se distingue de la benevolencia en general. La amistad es una relación personal, dialógica, un vínculo entre un "yo" y un "tú". Al prolongarse el "yo" amistosamente en el "tú" surge la categoría conjunta del "nosotros", un nuevo hecho de la realidad interhumana. También en ello coincide la amistad con el amor, pero se diferencia de éste en que no aspira a una posesión de la persona. El itinerario del amor se expresa en una fórmula: *inclinación-entrega.* En la amistad sólo se da la *participación* emotiva de los amigos.[2]

4. METAS DE LA PEDAGOGÍA FILÉTICA.

La pedagogía hace cuestión del sentimiento amoroso. Lo considera a la luz de dos órdenes de problemas, bien que asociados los unos con los otros. De inmediato acude a la filosofía para inquirir las diversas formas y tipos de amor, y a la psicología para tener una idea de los procesos subjetivos a través de los cuales aquél se produce. No sólo ama el hombre a la mujer y viceversa; la madre ama al hijo; el maestro

[2] E. SPRANGER, *Eros* en la obra *Cultura y educación.* Bs. As., 1948.

al discípulo, el hermano al hermano y el hombre religioso a Dios.

La educación no es nada abstracto; no se realiza en el vacío. Existe en una sociedad y circunstancias determinadas, pero la encauzan unos ideales, acordes con una peculiar concepción del hombre. Atenta a esta realidad, la pedagogía se propone la tarea de dar noticia de lo qué es la afectividad amorosa en las sucesivas etapas de vida del educando. Una ha de ser la información suministrada al niño; otra, al adolescente y al joven.

El amor desborda la sexualidad, pero ésta requiere un tratamiento delicado y riguroso. Incontables tragedias de la vida adulta tienen su origen en errores sexuales de la juventud. El amor de hombre y mujer tiene por objetivo, en las sociedades contemporáneas, el matrimonio, la constitución de la familia, la procreación y educación de los hijos, y la mejor forma de lograrlo es encarar sistemáticamente el problema; dentro y fuera de la escuela, en el hogar, de señalada manera. Franqueza y tacto a la vez, son los más adecuados recursos en esta pedagogía.

La comunidad amorosa constituye uno de los grandes dones de la existencia. Mas para promoverla y realizarla se requiere de una integral concepción del mundo y de la vida, dentro de la cual esta dialógica relación afectiva se nutre de los ideales del arte, de la ciencia, de la moral. El amor y la educación para el amor se articulan de constitutiva manera a la existencia toda, pues la naturaleza de esta emoción dinámica, cala hondo en la personalidad del hombre, configurando su estilo de vida.

5. LA CRISIS DEL AMOR.

En la actualidad se habla con frecuencia de la *crisis del amor*. Al hacerlo, se alude a los aspectos negativos de tal hecho. El amor, se dice, pierde pureza e intensidad en obsequio de otros intereses. Comenta E. Jardiel Poncela: "Antes, las mujeres y los hombres morían a manos del amor; ahora, es el amor el que muere a manos de los hombres y las mujeres".

Son tres los factores más poderosos que conculcan, debilitan o destruyen el amor: a) el afán de lujo (o por lo menos

de seguridad económica); b) el feminismo, y c) el desenfreno sexual. No pocas veces estos factores se apoyan mutuamente.

A decir verdad, la conquista del lujo, con menoscabo del amor, es cosa vieja, pero, en la actualidad, época técnica y económica, los afanes de riqueza son mayores. Hay un pasaje en el *Fausto* de Goethe, característico. A Margarita le seducen las joyas. A través de ellas "ve" cualidades inexistentes en el hombre. A su turno, hay hombres que se dejan comprar por una mujer rica, sin encantos personales, con las conocidas consecuencias de la infidelidad, que es otro aspecto de la crisis del amor.

Poderoso caballero
es Don dinero.

La infidelidad es solidaria del desenfreno sexual. En éste el goce fugaz de los sentidos suele sacrificar la afección emotiva del hecho amoroso. Sin ternura, en efecto, el amor es incompleto, como que le falta el centro de gravedad en torno del cual se mantiene y potencia la vivencia erótica. Hay más: sin la afección emotiva, el deliquio sexual nace y muere prematuramente. Pitigrilli lo ha visto, al definirlo ingeniosamente de este modo: "amor es un beso, dos besos, tres besos, cuatro besos, tres besos, dos besos, un beso".

La pedagogía del amor no lucha contra el instinto sexual. Sería tan absurdo como inútil. La solución es diferente. Se trata de sublimarlo, potenciándolo con ternura, que es excelente vehículo para encontrarse dos seres humanos. Sin afección emotiva, el amor sexual degenera en procacidad y pornografía.

Si lujo y desenfreno sexual pervierten el amor, en cambio, el feminismo es medio de elevación amorosa, pues éste puede concebirse como las aspiraciones de la mujer a la valoración justa y equitativa de su participación en la familia y en la vida social, política y económica de la comunidad, ya que sólo por tal vía asegura su parte creadora en la civilización contemporánea y le son reconocidas sus aptitudes y capacidades.

El feminismo no es enemigo de la feminidad; es, al contrario, una cualidad que florece al compás de la conciencia

de igual dignidad humana, sin la cual no existe, no puede existir el amor como reconocimiento recíproco. La elevación cultural de la mujer es garantía de la elevación de la familia, que ha de asentarse en múltiple vivencia amorosa.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Relaciones entre el arte y el amor como finalidades educativas.*
2. *Los temas capitales de la pedagogía filética.*
3. *Las asociaciones juveniles como vínculos amistosos.*
4. *El amor libre.*

BIBLIOGRAFIA:

1. U. SPIRITO, *La vida como amor.* Roma, 1958.
2. J. LACROIX, *Persona y amor.* París, 1965.
3. F. HIRTLER, *Sólo el amor puede educar.* Sttugart, 1948.
4. J. ORTEGA Y GASSET, *Ensayos sobre el amor.* Madrid, 1946.

X

EL PROBLEMA DE LA EDUCACION RELIGIOSA

La religión constituye un innegable territorio de la cultura humana. Por ello, representa uno de los sectores del proceso formativo. Sin embargo, no todos aceptan el mismo ideal religioso; inclusive hay quienes rechazan la enseñanza religiosa.

1. POSICIONES.

La primera la representan los que exigen la enseñanza y práctica de la religión en el seno de las escuelas *(escuela confesional)*. Otros se limitan a negar al Estado el derecho de la formación religiosa y, por lo tanto, la excluyen de la escuela *(laicismo en la enseñanza)*; la escuela debe ser indiferente al problema religioso *(escuela neutral)*. En fin, las tendencias políticas de izquierda no sólo se mantienen en la actitud liberalista de la escuela neutra: negando sustantivo valor a toda dogmática, tratan de extirpar el sentimiento religioso mediante los recursos de la razón *(escuela racionalista)*.

A veces la dicha actitud combativa toca un extremo, como es el caso en la pedagogía marxista, la cual termina por declarar que la religión, toda religión, como reflejo fantástico de la realidad exterior, es "opio de los pueblos".

La pedagogía del positivismo, en cambio enseña que las religiones tradicionales son un fenómeno del pasado, explicables cuando no existía la ciencia moderna. El sentimiento religioso, agrega, únicamente puede justificarse como el culto de los grandes hombres, de los muertos ilustres, quienes ocupan el más alto rango en el Gran Ser.

2. LA INDECISIÓN RELIGIOSA.

Unas y otras direcciones se fortalecen por la indecisión que viene asumiendo el hombre moderno ante este delicado problema. "El hombre actual, que ni se adhiere íntimamente a una religión, ni tampoco, llevado de una cultura superficial, considera el hecho de la religión como un simple sueño del que la humanidad va despertando poco a poco, se encuentra ante este hecho de la religión en una situación de indecible inquietud".

En estas palabras condensa Jorge Simmel el problema de la situación religiosa. Y, en verdad, grandes sectores de hombres hoy por hoy se encuentran en esa posición. Así se justifica holgadamente, por una parte, un análisis, aunque sea somero, del territorio de la cultura llamado religión, y de los problemas, por otra, que suscita en la esfera de la pedagogía.

3. ESENCIA DE LA RELIGIÓN.

Es el fenómeno religioso un sentimiento de manifiesta sumisión del individuo que lo vive ante la Divinidad. Este sentimiento, además, va acompañado de continuo de algo maravilloso, sobrenatural, trascendente. Característico también de todo hecho de religión es que el individuo en que se realiza nunca pierde su personalidad frente al poder absoluto con quien cree estar en contacto: ya en esto se distingue, precisamente, del fenómeno místico, en el cual, según la descripción de los hombres que declaran haberlo vivido, la personalidad se disuelve en aquella fuerza cósmica, Dios, consumando lo que desde antiguo se llama la *unión mística*. El fenómeno religioso, por decirlo así, es más humano; es una suerte de relación recíproca entre el hombre y Dios.[1]

La representación que se hace de la Divinidad no puede ser otra que la expresión objetivadora del arte, la moralidad, la ciencia. De estos medios se han servido todas las religiones históricamente dadas, ya se trate de Ormuz o Wotan, el Brahama o el Dios cristiano, etc. "Toda representación de

[1] N. MICKLEM, *La religión*. México, 1950.

Dios, todo pensamiento concreto de Dios, es siempre inevitablemente antropomórfico. ¿Puede pensarse, en la palabra Dios, otra cosa que la humanidad, el "espíritu", que sólo conocemos como humano, convertido en Ideal? ¿Cabe presentar un solo "atributo" divino que signifique otra cosa que una cualidad humana, sólo que con la más inmediata determinación, por desgracia irrealizable en el hombre, de lo infinito, de lo absoluto? ¿De qué otro sitio podría venirnos un contenido cualquiera del concepto de lo divino, más que de nosotros mismos? Como según antigua doctrina, toda "revelación" de Dios habla a los hombres el lenguaje del hombre para ser entendido por los hombres —por lo cual tampoco hay que escandalizarse de este lenguaje humano—, de igual modo tiene este lenguaje que tener también un sentido humano, pues sólo por tenerlo puede ser inteligible para el hombre y ofrecerle una verdad cualquiera, aunque sólo sea objetiva. Convierte a Dios en padre, en hermano, en juez, legislador y caudillo; y, finalmente, en el sumo ordenador de la ciencia, en el más grande geómetra y físico, en artista perfecto: en una palabra, todo el universo de lo humano tiene que servir para construir la idea de lo divino".[2]

4. LA RELIGIÓN DENTRO DE LOS LÍMITES DE LO HUMANO.

Mas ¿la autoconciencia de la pequeñez y finitud del hombre será imprescindible pensarla en relación con una fuerza trascendental? ¿Ese sentimiento de dependencia del individuo frente a lo infinito no podrá arraigar en algo que científicamente no implique contradicción como la realidad suprafenoménica de que habla la metafísica? En verdad, el hombre no necesita recurrir a ultramundos, a causas metacósmicas para ponerse en contacto con lo infinito. La tarea inacabable de la cultura humana le ofrece esa idea. Quien seriamente medite sobre el destino de la historia, advertirá en ello que palpita una idea eternamente perfectible. Nunca podrá el hombre dejar de vislumbrar nuevas perspectivas en el trabajo creador de la cultura. Nunca podrá agotar el hombre las formas bellas, los ideales morales, las verdades científicas. La reali-

[2] P. NATORP, *Pedagogía social*. Compárese, además del mismo autor, *Religión y Humanidad*.

zación de la cultura, pues, como tarea inacabable, encierra la idea de lo infinito; y todo hombre bien dotado que frente a ella experimente un sentimiento de dependencia que lo haga descubrir el camino de lo perfecto, habrá escalado los eldorados de la religión, de una religión, por cierto, heroica, dentro de los límites de la mera humanidad. De este modo, Dios, como realización de la cultura, puede concebirse como lo absolutamente bello, lo absolutamente verdadero, lo absolutamente bueno.

5. ACTITUDES.

Semejante altura de la conciencia religiosa, empero, supone una crítica de las religiones positivas históricamente dadas. La educación es cultura solidaria de valores. El espíritu trata de superar racionalmente el dogma sobrenatural, el misterio. Faltaría a su autenticidad la escuela (especialmente la de cultura media), si no acometiera la tarea de una formación omnilateral del educando, incluyendo el hecho religioso. Pues, en definitiva, la escuela debe hacer comprensible al adolescente y al hombre maduro que este afán de la absoluta esencia del fenómeno religioso, es una tendencia necesaria del espíritu hacia la perfección. Ahora bien, esto requiere cierta madurez intelectual del educando, implica una interna evolución de su espíritu, ajeno a toda suerte de odios y de imposiciones.

Muy próxima a esta actitud tocante al problema pedagógico de la religión, que podría llamarse *crítica* o *histórica*, se defiende la idea de una *educación religiosa extraconfesional* en la escuela. Quienes comparten esta idea consideran que la religión responde a una necesidad espiritual del hombre y que, por tanto, la escuela debe impartir enseñanza religiosa, bien que excluyendo todo dogma confesional, de la propia manera como se da educación cívica con independencia de ideología de cualquier partido político. El paralelo entre cívica y religión, empero, no parece procedente. La idea, por otra parte, no ha tenido, hasta hoy, realización práctica.

En suma, las actitudes respecto al problema de la enseñanza religiosa en la escuela son:

a) La instrucción religiosa confesional (católica, protestante, judía, etc.).

b) El laicismo combativo.

c) La neutralidad estatal.

d) El racionalismo (particularmente de orientación positivista o marxista).

e) La enseñanza crítico-histórica de la religión.

f) La enseñanza religiosa extraconfesional.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Exposición y crítica de la pedagogía marxista en materia de religión.*
2. *Exposición y crítica de la pedagogía positivista en materia de religión.*
3. *Exposición y crítica de la doctrina confesional.*

BIBLIOGRAFIA:

1. O. WILLMAN, *Didáctica como teoría de la formación humana.* Madrid, 1931.
2. L. BOURGEOIS, *La libertad de enseñanza. Historia y doctrina.* París, 1922.
3. L. GUITTARD, *La pedagogía religiosa de los adolescentes.* Madrid, 1961.

PRAXIOLOGIA DE LA EDUCACION

UNIDAD VII

SUMARIO:

I. CRISIS SOCIAL Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

II. VALOR Y FINALIDAD DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA.

III. FUTURO Y EDUCACIÓN.

I

CRISIS SOCIAL Y RENOVACION PEDAGOGICA

Hay muchos tipos de filosofía de la educación. Los hay metafísicos, racionalistas, abstraccionistas, empiricistas, etc. Frente a ellos, se da el tipo crítico-dialéctico que, a diferencia de los otros, encara de manera diferente la realidad educativa en su desarrollo, con sus formas e instituciones vigentes, para ver de comprender éstas desde la perspectiva de los ideales del ascenso cultural de todos los hombres. Este filosofar crítico-dialéctico de la educación, topa en su postrer tema con el enjuiciamiento de la *praxis*, de los hechos mismos, de la concreta presencia social. Podría decirse, por ello, que tal actitud reflexiva es filosofía concreta de la educación.

Esta tarea crítica de la filosofía de la educación se encara hoy a un problema tan complejo, delicado e insólito, como riesgoso y dramático, ya que está en juego, se dice, nada menos que la despersonalización del hombre en aras de una tecnocracia de la existencia, signo de los tiempos. Ciertamente: la filosofía de la educación ha de emitir su dictamen ante una realidad social en manifiesta crisis, con sus muchas y agudas alternativas y sus tajantes y urgentes soluciones.

1. LA CRISIS EN EL HOMBRE.

La palabra *crisis* significó originalmente *separación, abismo*. Estado crítico, situación crítica, es aquello radicalmente *nuevo* y *singular* en el curso de un *ser* o de un *acontecer*. Comúnmente se denomina, también, *crisis*, al *momento decisivo* de un negocio o de una tarea importante, momento que posteriormente puede ser causa de numerosas consecuencias. En la vida económica, la crisis se manifiesta en la baja de pre-

cios, paralización industrial, quiebras comerciales y bancarias, desaparición de empresas, desempleo...

La crisis en el hombre es un estado de conciencia que percibe un abismo enigmático dentro de su ser. En estado de crisis, el hombre siente, sabe que se hunde, sin advertir cuando terminará de hundirse, y, ni siquiera, si terminará algún día de hundirse.

Empieza el estado de crisis en el hombre, cuando en cierto momento de su vida, se siente perdido, sin principios firmes y válidos, sin fundamentos sólidos, bien que con deseos, con proyectos. Dice J. Ferrater Mora: "Se abre entonces un abismo entre el hombre y su futuro, que le resulta incierto, y entre él y su pasado, en el cual no puede ya apoyarse... Por eso la crisis humana es de algún modo o de otro crisis de las creencias humanas. Y por eso también desde el mismo instante en que se descubre este vacío se procura colmarlo o salvarlo, pues si el vivir crítico permanente es efectivo y aún es lo único que concede al hombre «humanidad», la conciencia permanente de la crisis imposibilita la existencia misma. Toda crisis es, por ello, a la vez el intento de superarla, de encontrar aquello que substituya a lo que desapareció, el esfuerzo para tender un puente sobre el abismo que separa al hombre del pasado y del futuro y que lo hunde sin que halle asidero".

Otro rasgo inseparable de la crisis, es que se presenta de manera inesperada, súbita, y acelerando la situación incierta. La crisis no ofrece nunca un aspecto gradual. Es lo contrario de toda estabilidad y ritmo. Justamente lo sorpresivo de la crisis acarrea confusión y estupor.

2. LA CRISIS SOCIAL. EL SIGLO XX.

La crisis social es la conciencia común crítica de los individuos. Se incuba y manifiesta en y por la *desorientación* y *desconfianza* en las instituciones. Cada crisis social tiene características "únicas", es una crisis única. Los miembros de la sociedad en crisis, al perder sus creencias y la confianza en sus hábitos, se acogen generalmente a uno de estos dos modos de conducta: o el *fanatismo* o la *ironía* (el *desdén).* Individuos faltos de una creencia *sustantiva,* se arrojan en bra-

zos de una creencia *sustitutiva* (fanatismo religioso, fanatismo político, fanatismo científico...); otros, desesperados ante el presente y el futuro, toman como paliativo y consuelo una actitud de superioridad irónica, desdeñosa. "Nada sorprendente, escribe J. Ferrater Mora, que una de las señales por las que se reconocen las crisis históricas, sea la aparición o, mejor dicho, el predominio de dos tipos: el soñador y el cínico. Las épocas críticas se caracterizan, en efecto, por esta contraposición de la utopía imposible y del descaro abierto. Ambos son, en cierto modo, destructores de lo existente, porque ambos creen, bien que por motivos distintos que lo que existe es radicalmente inválido y debe ser aniquilado. En la crisis hay una soledad radical del hombre, soledad no incompatible con el efecto predominio de las masas en la vida pública. La soledad consiste en un desarraigo del anterior suelo firme; el hombre está tal vez acompañado de los demás, pero sólo consigo mismo".[1]

Cierto: la crisis se experimenta más aguda en los hombres que tienen conciencia de su desconcierto, y hacen esfuerzos por orientarse, pues no están dispuestos a tomar la primera solución que se les ofrezca (el hombre maduro, preparado, creador), o que, por su vida profesional (maestro, artista, pensador) no pueden entregarse a la acción colectiva.

En las épocas de crisis se dan más posibilidades de elección. Ante nuevas perspectivas, la acción del hombre se detiene, o, por reacción, se precipita. ¿Cómo sucede esto? La crisis es pasajera, transitoria, en las masas. El hombre común y corriente pronto se conforma con una *satisfacción parcial,* con una *solución provisional,* a la que, de continuo se adhiere con mayor entusiasmo que a su creencia anterior. Por el contrario, la crisis es perdurable en las *élites,* en los hombres creadores. Los hombres de talento, los hombres cultivados y responsables, las personalidades influyentes en el concierto social, por su clara conciencia del cambio, y de lo que el cambio social significa, no quedan conformes con soluciones parciales. Ante una etapa de incipiente progreso, seguirán fustigando a su generación hasta ver realizados sus más altos ideales; seguirán incitando a obtener cambios profundos, verdaderos cambios. Serán los "eternos inconformes".

---

[1] Cfr. Su obra *El hombre en la encrucijada.* Bs. As., 1952.

El siglo xx no ha sido un siglo más quieto y pacífico que los precedentes; por el contrario, ha llegado a vivir significativos conflictos, nunca imaginables. En la primera mitad de la centuria presente, la humanidad ha sufrido los efectos de dos guerras mundiales, ha seguido con asombro el desarrollo de las revoluciones de Rusia y de China, se ha conmovido hondamente ante los regímenes de Hitler, de Mussolini y del militarismo japonés, y, no ha existido lugar ni hombre que no haya resentido las consecuencias de estos hechos, para bien o para mal. Paralelamente a tales acontecimientos, el mundo ha experimentado enormemente los progresos científicos y tecnológicos, los nuevos giros de la economía, la política de los Estados, la explosión demográfica, y, dentro de todo ello, a manera de resultante, la crisis individual y social.

Para muchos, el suceso más significativo en lo que va de la centuria veinte, ha sido pasar de la etapa de las *economías nacionales* a la de la *economía mundial.* Con esta evolución económica, se va afirmando, asimismo, la evolución de las ideas, de los comportamientos, de las concepciones de la vida individual, social, nacional e internacional.

3. CRISIS EDUCATIVA Y CIVILIZACIÓN.

La crisis educativa es crisis de civilización. La educación hoy se halla en un contexto histórico de creciente mudanza. "La historia, decía Antonio F. Salonia en 1969, se acelera a un ritmo de progresiva intensidad y el tiempo adquiere una dimensión más compacta; en un mismo período vemos operarse transformaciones cada vez más numerosas, y también más profundas. Desde la desintegración del átomo, hace apenas veintitrés años, la ciencia ha progresado más que en los veinte siglos de nuestra era. La cibernética nace en 1949 y sus computadoras realizan en segundos cálculos y proyecciones que demandarían años de labor a cientos de sabios; ya no hay temor de que se agoten las fuentes naturales de energía; la química crea en el laboratorio materias primas y productos alimenticios; la biología ha logrado reproducir la vida y transformar la evolución de las especies; las imágenes y los sonidos, a través de satélites se transmiten simultáneamente a todos los rincones del orbe; el hombre ha ascendido a la

categoría de habitante del cosmos. Y lo que antes exigía decenas de años para extender sus usos, hoy se logra con rapidez asombrosa. Se ha acortado vertiginosamente el tiempo entre la invención o el descubrimiento científico y su explotación industrial. Ese tránsito duró 112 años para la fotografía; sólo 56 para el teléfono, pero se acortó a 15 para el radar, 6 para la bomba atómica, 5 para el transistor y 3 para el circuito integrado...

"La aceleración de la historia abarca el escenario humano completo, y si bien se manifiesta 'a primera vista' en el terreno de los progresos científicos y tecnológicos, no hay campo de la actividad individual y colectiva que quede al margen de las rápidas transformaciones de la actualidad".

Pero la transformación se impone casi fuera de toda reflexión y análisis. "Se le asume sin más y no se la piensa con detenimiento y objetividad, como para comprender por qué muchas de nuestras ideas y nuestras costumbres no se corresponden con la realidad, y aparecen anacrónicas en un mundo que se 'adelanta' al porvenir. Lo que ocurre es que la comprensión general está en retardo con relación a los cambios estructurales ocurridos en el plano de la realidad objetiva. Todavía no hemos ajustado nuestro razonamiento a la trascendencia revolucionaria del mundo en que vivimos, y nuestro comportamiento social está encadenado aún a prejuicios e ideas de épocas que hemos dejado atrás".

Dentro de esta circunstancia, la educación está urgida de mudanzas. Tiene ante sí nuevas e inaplazables tareas, más complejas, más difíciles. "Hasta un pasado reciente fue lógico que se ocupara de la tarea conservadora de transmitir la herencia cultural, y de responder a los requerimientos profesionales y sociales con conocimientos y habilidades y destrezas cuya vigencia y operatividad abarcaban períodos de tiempo equivalentes al itinerario de una, dos o más generaciones. La escuela y la universidad brindaban productos aptos por 30 ó 40 años, y la necesaria adaptación a los cambios lentos y graduales, se hacía por canales normales, sin desfasajes violentos. Hoy, por el contrario, dentro del segmento de una generación ocurren transformaciones fundamentales, y a todos los niveles de la formación —mano de obra calificada, sub-profesiones y profesiones— son ineludibles la aptitud y la capacidad para adaptaciones continuas y conversiones totales. En

suma, la educación está exigida por la aceleración de la historia a asumir la difícil tarea de acompañar el cambio vertiginoso, y servirlo".[2]

4. MANIFESTACIONES DE LA CRISIS EDUCATIVA.

Viene a cuento hacer un análisis de la actual crisis educativa:

a) *La ampliación de las relaciones sociales.* "Antiguamente, escribe Dottrens, la mayor parte de la existencia transcurría en la misma casa, en la misma calle, en el mismo barrio; el medio inmediato reaccionaba sobre nuestra propia vida. Era grande el número de hombres y mujeres que no habían abandonado su barrio hasta muy entrada su adolescencia. Gracias a esta estabilidad, la conducta de cada uno estaba estrechamente unida a la del grupo de que dependía: en particular, la familia, la sociedad local. El grupo social, por su coherencia, su homogeneidad aún relativa, constituía una armadura sólida, en cuyo seno el individuo se encontraba encuadrado y dirigido. No es éste ya el caso hoy día. En efecto, ¿qué es lo que sucede?

Las necesidades y las obligaciones de la vida moderna nos llevan a desmenuzar nuestra existencia, y a integrarnos, en el curso de un mismo día, en medios distintos: medio familiar, profesional, de ocios. Cada uno de estos medios tiene sus hábitos, su lenguaje, su vida propia. Así, estamos en contacto, sucesivamente, con seres a los cuales, excepción hecha del círculo familiar, nos adaptamos por un tiempo, en la medida que lo queremos, y esta posibilidad nos hace independientes a su respecto".

b) *Acción de los medios de comunicación y los espectáculos.* Mucho se ha estudiado la influencia de los medios de comunicación modernos y la influencia de los espectáculos artísticos y deportivos sobre la sociedad y sobre el individuo. Frente a las opiniones favorables, a todas luces justas y objetivamente fundadas, también se han presentado opiniones que advierten el mal uso y nocividad de prensa, radio, cinematógrafo y televisión. Suele hablarse de la prensa como

[2] *Centro de documentación e información educativa.* Boletín 10. San Miguel de Tucumán, 1969.

"cuarto poder", como "prensa vendida"; a la televisión no sólo se le han reprochado sus programas de baja calidad, sino la ignominia de formar *teleadictos,* lo mismo en la infancia que entre la juventud y aun entre los adultos y viejos, etc. En fin, al cinematógrafo y a la radiodifusión, no sólo el recargo de propaganda comercial, signo máximo de la economía de consumo, sino también el pobre nivel cultural de sus exhibiciones.

c) *Mayor libertad de acción y de actitud que en generaciones anteriores.* Si comparamos nuestros sistemas sociales y nuestras libertades con las que vivieron los hombres de otras épocas, no dejamos de reconocer un sensible progreso, incluso en las libertades políticas y en los niveles de vida económicos, pues en la actualidad, aun los sistemas totalitarios dispensan mayores garantías y cuidados a los trabajadores que otras épocas los gobiernos absolutistas. En general, hoy cada individuo, en cualquier medío, dispone de un margen de conducta, de una libertad de acción y de actitud de los que la generación anterior a nosotros no tuvo idea alguna, y esto se traduce por una independencia cada vez mayor respecto de las consignas formales que nos ha dado la educación anterior.

d) *Desequilibrio de la vida colectiva.* La crisis de nuestro tiempo es alarmante, porque ha llegado a manifestarse en el individuo, y en su círculo social, su generación, su vida política y religiosa: emancipación desbordada de la juventud, conflicto de las generaciones, crisis de la familia, en múltiples aspectos, violencia social; son todos términos que traducen el estado de la civilización y el desequilibrio de la vida colectiva.

e) *Crisis de crecimiento y de preparación.* También, dice Dottrens: "Lo trágico de nuestra época está en que el deseo de independencia, el deseo de sentirse libre, la afirmación del yo, que se encuentran desde milenios en el fondo de todo corazón humano, brotan ahora, más que nunca, con una fuerza excepcional, del seno de los individuos y de las colectividades, y que esos individuos y colectividades no están preparados para vivir en el medio evolucionado que tratan de constituir, puesto que la educación que se les ha dado los ha formado para un concepto de la existencia que ya no aceptan; para una vida en un medio distinto de aquel en el cual desean integrarse". (En su obra *Hay que cambiar de educación.)*

beral y la educación profesional, entre la formación del ciudadano partícipe en la soberanía nacional y la del productor. Es necesario reconciliar esos dos aspectos del hombre o, mejor dicho, reencontrar y rehacer al hombre en ellos, lo que sólo es posible si el hombre se eleva igualmente por encima de uno y otro". (Hubert.)

Desde luego no se trata de crear de la nada. El concepto dialéctico de la educación muestra a las claras que las utopías con sus descalabros dañan más que fortalecen los objetivos deseados. Las reformas han de ver con perspicacia la coyuntura social en que se halla la realidad educativa, para insertar en ella la cápsula de la posible transformación.

El punto de partida es el planeamiento integral de la educación, el cual consiste en prever y proveer de un sistema de educación de óptima calidad, permanente, en beneficio de todos los hombres. El planeamiento integral de la educación es un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con finalidades bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus aptitudes y su aporte más eficaz al desarrollo social, económico y cultural del país.[4]

Si bien el planeamiento requiere una tarea continua, una de sus exigencias es el señalamiento de etapas. Para cada una de éstas se fijan objetivos. Estos, por su parte traen consigo: preparación de proyectos concretos, medios para ejecutarlos y rectificarlos sobre el terreno, evaluación de los resultados, autocrítica, etc.

El planeamiento de la educación es una empresa técnica. Ha de coordinarse con el planeamiento de la economía, del urbanismo, de la promoción de la ciencia, de las artes, etc. Además requiere un trabajo de equipo por especialistas en diversas ramas. Con el grupo de pedagogos han de colaborar expertos en ciencias sociales, en medicina social, en finanzas y demás.

---

[4] *Seminario sobre el planteamiento integral de la educación.* En la revista *La educación.* Washington, 1969.

6. LA EDUCACIÓN PERMANENTE.

El planeamiento integral de la educación, ahora más que en otras épocas, ha de computar las alternativas del futuro. Los cambios esperados son perentorios e inmediatos. ¿De un lustro a otro? No: con más celeridad, sobre todo en el desarrollo de la ciencia y de la técnica, que como en ninguna época, tienen resonancias consecutivas en todos los sectores de la cultura humana.

Frente a tal hecho, el planeamiento de la educación ha de tomar medidas radicales. Una de ellas es la *educación permanente*. La incontenible conquista de conocimientos en todos los órdenes de la vida, trae consigo una transformación de todos los sistemas de la técnica y, consecuentemente, del trabajo en la industria y la agricultura, en la administración y política. De ahí se desprende la necesidad pedagógica de preparar de tal manera al educando, que éste pueda adaptarse metódicamente a los cambios presentes y futuros.[5]

Tal es el concepto de la educación permanente. Reformar los sistemas educativos tomando en cuenta dos esenciales postulados:

a) Incorporar en el proceso "enseñanza-aprendizaje" conceptos, destrezas y hábitos exigidos por una sociedad en agudo proceso dinámico y diferenciado, ello es, introducir en la didáctica una técnica que suministre recursos eficientes para que el educando *aprenda a aprender* por sí mismo, frente a las circunstancias inéditas que habrá de encarar a lo largo de toda su vida.

b) Planear de inteligente manera, como lo hacen ya muchas empresas industriales, una continua reeducación que renueve ideas y procedimientos de trabajo de los hombres ya en servicio, atenta a los nuevos requerimientos. La educación permanente quiere mantener al hombre a la altura de los tiempos en su quehacer y hacer en la vida, sorteando en lo posible los efectos pedagógicos de los cambios.

---

[5] Cfr. *Crónica de la UNESCO,* Febrero, 1969.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *Concepto y formas de la crisis. Monografía.*
2. *La tarea de la educación en las épocas de crisis.*
3. *Las crisis de la vida son crisis de la escuela. Análisis de este aserto.*
4. *La educación permanente en la enseñanza superior.*

BIBLIOGRAFIA:

1. H. FRYER, *El hombre y el orden social de nuestra era.* Boletín del Instituto de Sociología. Bs. As., 1954.
2. J. MANTOVANI, *Crisis de la educación*, Bs. As., 1957.
3. Revista "Educación". Año XIII. *Planeamiento integral de la educación.* Unión Panamericana, 1969.
4. C. A. ANDERSON, *Educational planning in the context of national social policy.* Indiana, 1965.

II

VALOR Y FINALIDAD DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

La crisis educativa reclama hondas transformaciones: la interdependencia ecuménica de la vida, una educación de todos los hombres, para convertirlos en sujetos activos de la civilización; el auge del saber, una revolución de los métodos de enseñanza y del aprendizaje, a tono con la aceleración histórica; la explosión demográfica, un cambio radical en las formas de organización y administración pedagógicas. De cierto éstos y otros reclamos sólo la tecnología es capaz de suministrar, siempre que se ponga al servicio de una formación humana que respete y potencie la personalidad de cada cual atenta a los ideales factibles de solidaridad y concordia de todos los pueblos de la Tierra.

1. CONCEPTO Y ESPECIES DE TÉCNICA.

La palabra técnica (del latín *technicus*, a su vez del griego *technikós*, propio del arte), es el procedimiento para dirigir cualquier actividad con eficacia. En este latísimo sentido, la técnica no se diferencia del arte, ni de la ciencia, ni de cualquier actividad encaminada a lograr un resultado. La técnica, así, constituye un campo tan vasto como el de todas las acciones humanas eficaces. Justo: en la actualidad ésta es la acepción reconocida de la técnica, sea de manera consciente o no. El investigador científico lo mismo que el trabajador manual, el pedagogo práctico lo propio que el artista, actúan de modo eficaz, técnico, en su tarea, cuando obtienen resultados aceptables.

Las técnicas pueden clasificarse en dos extensos grupos: a) *Técnicas racionales;* b) *Técnicas no racionales.* Estas úl-

timas, por ejemplo, las técnicas religiosas, como los ritos, se apoyan en sistemas de creencias, y tienen un fundamento subjetivo, toda vez que su eficacia apela a conviciones y pareceres personales. Las técnicas racionales, en cambio, se confirman en la objetividad de los hechos. De ahí que, como la ciencia misma, uno de sus principios es el de automodificarse, autocorregirse. Compárese la actual técnica de la investigación en la química con la de los tiempos de Lavoisier. ¡Qué diferencia! A la inversa, el rito de la eucaristía en la religión católica de ayer y de hoy, *verbi-gratia,* ofrece sólo modificaciones superficiales; y es que los sistemas de creencias se conservan y, con ellos, las maneras de proceder.[1]

Las técnicas racionales se subdividen, a su vez, en: a) Técnicas científicas, propiamente dichas; b) Técnicas de las Bellas Artes (plástica, literatura, deportes, etc.). Las primeras comprenden, a su turno, dos grupos: a) Técnicas de las ciencias naturales; b) Técnicas de las ciencias sociales. En la actualidad existe una relación interna y creciente entre las técnicas de las ciencias naturales y las técnicas de las ciencias sociales. Las técnicas de la producción económica, ello es, de los satisfactores y de los servicios, constituyen un modelo vivo de esta interdependencia.

Las técnicas de la producción son técnicas que ven así a la naturaleza como al comportamiento humano, ello es, la coexistencia social. El comportamiento social inventa cada día más técnicas. Hay técnicas económicas de circulación, distribución y consumo de satisfactores. Dentro de ellas, las técnicas de propaganda, que hoy abruman, acaso esclavizan al hombre. Hay técnicas jurídicas, técnicas educacionales, técnicas de la moralización, técnicas políticas, técnicas eróticas, técnicas del divertimiento, inclusive técnicas del ocio.

2. SENTIDO DE LA TÉCNICA.

La técnica es el saber hacer. Constituye, además, una prerrogativa del hombre, que proviene de la autoconciencia de éste, de su memoria existencial. Afirma Ortega y Gasset que el animal no puede evadirse del conjunto de sus actos naturales, porque es mera naturaleza, y no tendría, al distan-

[1] N. ABBAGNANO, *Filosofía, religión, ciencia.* Traducción de Angel Fausto di Risio. Editorial Nova. Bs. As. 1971.

ciarse de ella, en donde meterse. El hombre, en cambio, no es su circunstancia, sino que está sólo sumergido en ella y puede en algunos momentos salirse de ella y meterse en sí, recogerse, ensimismarse, y poder ocuparse en cosas que no son directa e inmediatamente el atender imperativos o necesidades de su circunstancia. "En estos momentos, agrega Ortega y Gasset, extra o sobrenaturales de ensimismamiento o retracción en sí, el hombre inventa y ejecuta ese segundo repertorio de actos: hace fuego, hace una casa, cultiva el campo y arma un automóvil". Notamos, dice, que todos estos actos tienen una estructura común: "todos ellos presuponen y llevan en sí la invención de un procedimiento que nos permite, dentro de ciertos límites, obtener con seguridad, a nuestro antojo y conveniencia, lo que no hay en la naturaleza, pero que necesitamos. No importa, pues, que en la circunstancia, aquí y ahora, no haya fuego. Lo hacemos, es decir, ejecutamos aquí y ahora un cierto esquema de actos que previamente habíamos inventado de una vez para siempre".

De donde resulta, según Ortega, que el conjunto de esos actos creadores del hombre con vistas a superar las carencias u obstáculos de la realidad, son *actos técnicos,* y el conjunto de ellos, técnica, la que se puede calibrar de muchos modos, según el punto de vista que se destaque, a saber:

1º La técnica es la reforma que el hombre impone a la naturaleza en vista de la satisfacción de sus necesidades. (La naturaleza presenta necesidades al hombre; pero éste responde imponiendo a su vez un cambio a la naturaleza.)

2º La técnica es la reacción enérgica contra la naturaleza o circunstancia que lleva a crear entre ésta y el hombre una nueva naturaleza puesta sobre aquella, una sobrenaturaleza.

3º La técnica no es lo que el hombre hace para satisfacer sus necesidades. La técnica es la reforma de la naturaleza, de esa naturaleza que nos hace necesitados y menesterosos, reforma en sentido tal que las necesidades quedan, a ser posible, anuladas por dejar de ser problema de su satisfacción.

4º La técnica es lo contrario de la adaptación del sujeto al medio, puesto que es la adaptación del medio al sujeto.

5º La técnica es la producción de lo superfluo: hoy y en la época paleolítica. Porque el hombre no tiene empeño alguno por estar en el mundo. En lo que sí tiene empeño es en estar bien. Sólo esto le parece necesario y todo lo demás es necesidad sólo en la medida en que haga posible el bienestar. Hombre, técnica y bienestar son, en última instancia, sinónimos.

Por otra parte, Ortega y Gasset demuestra que la técnica varía en sumo grado y es sobremanera inestable, dependiendo de la idea de bienestar que el hombre tenga a la sazón. También subraya el hecho de que el hombre, al tener que estar en el mundo, se encuentra con que éste es en derredor suyo una intrincada red, tanto de facilidades como de dificultades.[2]

En lo que respecta a los fines de la técnica, el filósofo español señala como fundamentales tres, a saber:

1ª Asegurar la satisfacción de las necesidades, por lo pronto, elementales.

2ª Lograr esa satisfacción con el mínimo esfuerzo.

3ª Crearnos posibilidades completamente nuevas produciendo objetos que no hay en la naturaleza del hombre. Así, el navegar, el volar, el hablar con el antípoda mediante telégrafo o la radiocomunicación.

Según la perspectiva de la técnica, nuestra vida es pura tarea e inexorable quehacer. "El hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo: autofabricarse... La vida no es fundamentalmente como tantos siglos han creído: contemplación, pensamiento, teoría. No; es producción, fabricación... Vivir, es hallar los medios para realizar el programa que se es. El mundo, la circunstancia se presenta desde luego como primera materia y como posible máquina... El hombre empieza cuando empieza la técnica. La holgura, menor o mayor, que ésta

[2] Cfr. de ORTEGA Y GASSET, *Meditación de la técnica*. En Obras Completas. Vol. V. Madrid, 1947.

le abre en la naturaleza es el alvéolo donde puede alojar su excéntrico ser..."

3. DESARROLLO DE LA TÉCNICA CONTEMPORÁNEA.

La técnica comprende no sólo las máquinas simples y complejas, y las fábricas, sino de manera principal, las fábricas de hacer fábricas; no sólo los impulsos primarios del hombre para satisfacer sus necesidades, sino de manera principal, los mecanismos complicadísimos de las instituciones de la vida social.

Existe, además, una interdependencia estructural entre las diversas ciencias y las diversas técnicas, que, a su vez, está codeterminando nuevas formas de la vida humana en general.

Las líneas principales del avance tecnológico del siglo XX, se pueden sintetizar como sigue:

Año	*Comprensión del Universo*	*Dominio de las Fuerzas Naturales*	*Industria Automática*	*Química*	*Medicina*	*Agricultura*
1900	Teoría cuántica Relatividad	Radioactividad	Automóviles Telegrafía sin hilos	Explosión	Teoría microbiana de las enfermedades	
1910	Teoría atómica	Termiónica	Producción en masa de Aviones	Bioquímica Fertilizantes		Máquinas combinadas y tractores
1920	Astrofísica moderna	Radio Ondas electrónicas		Plasticos	Trasplantes de órganos	Nuevos sistemas de irrigación
1930	Fisión atómica	Televisión	Radar	Antibióticos		
1940	Exploración de la Luna	Bomba atómica	Control electrónico		Medicina Preventiva	Control de plagas y cultivos.
1950		Bomba de hidrógeno				
1960			Computadoras			Plan verde
1970	Exploración del Cosmos	Rayo Láser				

4. LA NUEVA TECNOLOGÍA EDUCATIVA. ORÍGENES Y DESARROLLO.

La tecnología educativa es la aplicación sistemática de los adelantos de la técnica moderna (científico-natural y científico-social) a la didáctica, a la organización, a la administración y otros aspectos de la tarea educativa. A decir verdad, la educación intencionada siempre se ha servido de la técnica: se ha servido de instrumentos científicos y de recursos humanos en la enseñanza. Desde principios del siglo se habla de una técnica de la enseñanza. Pero el hecho técnico en la pedagogía adquiere hoy una importancia que, para algunos, significa un cambio total en la manera de concebir los medios y los fines de la pedagogía. La educación, dice Luis Reissig, ya no es la influencia del hombre sobre el hombre, sino la influencia de la técnica sobre el hombre. Hay más, agrega: "no se parte ya de un modelo de hombre, pues no lo hay; en cada caso se parte de lo que cada hombre es, para llegar no a la falacia del hombre como tal debe ser, sino a como tales o cuales hombres pueden ser". En una palabra: sujeto y objeto de la educación es el hombre-técnica. (Cfr. su libro *La educación en la era técnica.)*

Ya a fines del siglo XIX, la pedagogía puso en práctica diversos recursos técnicos, algunos de ellos de manifiesta eficacia. Para ello, recurrió a la psicotécnica, que comenzó a desarrollarse tras los grandes éxitos de la psicología experimental. En la octava década del siglo XIX se fundaron los primeros laboratorios de psicología experimental por W. James y W. Wundt.

La psicología aplicada a la pedagogía (psicotécnica pedagógica), es compleja y amplísima. Comprende un sinnúmero de recursos técnicos. Puede decirse que gran parte del carácter científico-experimental y de fundamento matemático de la pedagogía contemporánea, proviene de poder adaptar la tecnología y psicología para tratar de resolver los problemas pedagógicos, ya en el conocimiento y manejo de los escolares, ya en la profesiografía de los maestros, o bien en el estudio y concepción psicológica de las asignaturas y materiales auxiliares de la enseñanza.

Al lado de la psicotécnica, la ciencia de la educación recibe en el siglo XX un impulso muy considerable, gracias al

desarrollo de la psicología infantil, cuyos resultados pronto se aprovecharon en la invención de nuevos métodos de enseñanza. En efecto, en contraste con la antigua metodología pedagógica, se pusieron en práctica métodos predominantemente globalizadores, métodos que diferencian la enseñanza, métodos que individualizan la enseñanza, métodos de trabajo por equipos, métodos predominantemente socializadores, y se avanzó en la didáctica especial de las asignaturas y de los niveles, siendo extensivo el uso de nuevos procedimientos en la enseñanza del lenguaje, de cada una de las ciencias, de la moralidad, del arte, de la economía, etc., así como se precisó e intensificó la investigación y uso de la didáctica en los jardines de niños, en las escuelas primarias, en las escuelas de enseñanza media y en la enseñanza superior.

Otro campo de la didáctica en donde la tecnología se ha desarrollado de manera amplia y creadora, elevando y poniendo en práctica un auténtico nuevo mundo de recursos pedagógicos, lo constituye el uso de los materiales auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje. En lo que va de la centuria se emplean, cada vez con más intensidad en las escuelas acuarios, terrarios, insectarios, huertos, jardínes botánicos, talleres y laboratorios de todas clases, exposiciones y museos, el libro y las bibliotecas.

Tras la segunda guerra mundial, se inicia el muy delicado problema de la educación de masas. Desde entonces se acude a la prensa, el cinematógrafo, la radio y la televisión, para atender el problema; medios que, de manera simultánea, se utilizan como excelentes recursos en los aspectos informativos de la enseñanza.

Escribe P. F. Drucker en su libro *La gran ruptura:* "Hay pocos mensajes que se proyecten con más cuidado y se comuniquen con mayor claridad que el *comercial de la televisión,* que dura sólo treinta segundos. En éste, cuenta cada fracción de segundo, cada movimiento tiene equilibrio y ritmo y *cada palabra debe producir fascinación.* Pocos maestros, durante todas sus carreras docentes, han dedicado o pensado tanto tiempo para preparar sus clases, como el que se invierte, durante muchos meses, para escribir, dibujar, actuar, filmar y publicar un comercial de treinta segundos. El que dicho comercial sea para vender cerveza, un dentífrico o un lápiz labial carece de importancia para el niño pequeño. *Lo*

que importa es que transmite información accesible, imagen clara y perfecta comprensión. Tiene justamente la duración exacta para el lapso de atención del niño pequeño. En su metodología, es el "aprendizaje" perfecto; es, en realidad, el prototipo del "programa" ideal, con sus tres elementos fundamentales: la sucesión efectiva del material, la validación mediante su repetición, y la motivación propia del que aprende a través del placer...

"Hoy en día los niños van a la escuela con percepciones y expectativas diferentes. Un nivel de enseñanza que se consideraba aceptable para las generaciones anteriores, que no tenían puntos normativos de comparación, desagrada a los niños de la era de la televisión, los aburre y los ofende. *Con toda probabilidad, están infinitamente más preparados para aprender que las generaciones anteriores;* en realidad; *quizás tengan un exceso de estímulos para aprender.* Observamos, de pronto, que niños de *tres y cuatro años* de edad tienen muchos *deseos y ya están preparados para leer,* especialmente si las experiencias visuales, táctiles y mentales se asocian con la presentación del material didáctico (como, por ejemplo, la computadora conectada a la "máquina de escribir parlante", a la que se ha dado tanta publicidad)...

"Los niños no saben, por supuesto, por qué encuentran la escuela aburrida, en vez de interesante, y sofocante, más bien que informativa; pero *su reacción es no aprender lo que se le presenta a un nivel mucho más bajo de competencia profesional y de eficacia pedagógica, del nivel al que los han acostumbrado la televisión y la radio."*

5. REALIZACIONES Y PERSPECTIVAS.

Ya dentro de la tecnificación de la pedagogía, es mucho el camino recorrido, y las perspectivas, extraordinarias, sobre todo en los aspectos de la información. Las conquistas de la física y las matemáticas, de la biología y la astrofísica, no menos que las de las ciencias sociales han contribuido a ello. "En verdad, dice John D. Bernal (*La ciencia en nuestro tiempo*), no habría surgido si no se hubiesen hecho al mismo tiempo grandes avances en otros campos de la física. Las

investigaciones más importantes fueron las que se hicieron en los campos de la electrónica y de las ondas de radio, en donde el desenvolvimiento de la física fue paralelo al de la industria...

"La verdadera novedad de los aparatos electrónicos modernos no reside tanto en sus componentes cuanto en sus conexiones. Las máquinas electrónicas no sólo ejecutan órdenes precisas que se les imparten, sino que pueden reaccionar —en esto radica fundamentalmente su novedad— ante situaciones imprevistas que dependan de los valores establecidos en las primeras etapas de su propio cálculo. Al igual que los servomecanismos, de los cuales son un tipo refinado y altamente especializado, las máquinas electrónicas pueden reaccionar ante las contingencias e incluso empiezan ya a seleccionar los resultados concordantes, rechazando a la vez los discordantes, mostrando así algunas de las características de las operaciones de *juzgar* y de *aprender*, ya que encuentran caminos más fáciles para realizar las cosas que antes han hecho y, hasta cierto punto, formulan sus propias reglas para seguir adelante". La expresión más acabada de estas máquinas son las computadoras.

Las computadoras electrónicas acarrean grandes ventajas en la organización de la enseñanza. La admisión de alumnos en las universidades, por ejemplo, puede ser calificada por numerosísimos que sean los aspirantes, en fracción de segundos. La calificación de ejercicios, pruebas parciales o de promoción de miles de alumnos, usando sistemas electrónicos, no implica pérdida de tiempo.

En la investigación, seguramente, los ordenadores electrónicos anuncian la revolución más grande del saber: erudición prodigiosa, sistematización precisa, creación ilimitada. Imagine el director de un seminario de ciencias exactas o humanidades, contar con un aparato capaz de realizar, en movimientos de electrones (velocidad de la luz), los complejos y ordenados procesos que se realizan en la mente humana, por ejemplo, en la clasificación de un fichero.

Desde el siglo XIX aparecen las máquinas de enseñar. "La Oficina de Patentes de los Estados Unidos otorgó una patente a H. Chard en el año de 1809 para un dispositivo destinado a la enseñanza de la lectura. Halcyon Skinner creó y patentó otro artefacto en 1866 para enseñar ortografía. B. F.

Skinner llama a éste la primera máquina de enseñar automática. También María Montessori patentó un aparato en 1914 destinado a desarrollar el sentido del tacto.

Es habitual acreditar a S. L. Pressey, un psicólogo, el haber ideado y construido en la década de los 20 máquinas prácticas capaces de enseñar y de realizar *tests*... Pressey creía que los artefactos y programas de esta clase podían introducir cambios en la eficacia de la instrucción, pero hacia el año 1932 se sintió desalentado por falta de apoyo.[3]

En 1943 apareció por vez primera, la programación sin máquinas. B. F. Skinner afirma que él y dos de sus colegas enseñaron a una paloma a hacer rodar una bola de *bowling* pequeña, mediante el condicionamiento operante.

Lee Garner sostiene que de este comienzo modesto de modelar la conducta en ensayos de laboratorio, ha surgido este sistema llamado instrucción programada, si bien parte de ella es una distorsión de los propósitos y principios primitivos.

Según Arthur A. Lumsdaine, el término *instrucción programada* tiene dos acepciones: una amplia, otra restringida. Significación amplia: enseñanza preparada de antemano y que se registra para poder repetirla cuando sea necesario. En sentido estricto señala determinadas técnicas de programación.

Uno de los ensayos técnicos en materia de enseñanza que señalan el camino de posibles realizaciones es el *Programmed Logic for automatic Teaching Operations* (P.L.A.T.O.), que se viene desarrollando desde hace algunos años.

Al programa se asignan cuatro etapas, de las cuales tres han sido recorridas ya:

a) Se trabajó con un solo estudiante en una máquina de enseñar conectada a una ILLIAC I, computadora de velocidad media, construida por la Universidad de Illinois en 1954.

b) En la segunda etapa se estudiaron los problemas de operación que presentaron varios puestos conectados, primeramente a la ILLIAC I, y posteriormente a una computadora CDC 1604, de mayor capacidad.

c) En la tercera etapa, con 20 puestos, también se utilizó la computadora CDC 1604.

[3] Cf. W. LEE GARNER, *Instrucción programada.* Troquel, 1966.

d) La etapa siguiente experimentará con 4 000 puestos, y funcionará en 1974.

Las ventajas múltiples del uso de computadoras en la enseñanza superan las limitaciones de la instrucción programada. Por ejemplo, en el sistema P.L.A.T.O. III, cada puesto está provisto de:

a) Un *teclado electrónico,* similar al de una máquina de escribir, para comunicarse con la computadora.

b) Una *pantalla de televisión,* para ver la información seleccionada por la máquina.

c) Un *teclado adicional,* en el cual las teclas se cambian de acuerdo con cada problema específico.

d) Una fuente llamada *libro electrónico,* que consiste en un banco de diapositivas, almacenadas en un selector electrónico, controlado por la computadora. (En el tercer modelo de P.L.A.T.O. se dispuso de 122 diapositivas y el seleccionador servía simultáneamente a todos los puestos y cada estudiante pudo ver una diapositiva diferente.)

e) Un *pizarrón electrónico,* consistente en un tubo de memoria, controlado por la computadora. (En él es posible escribir hasta cuarenta caracteres alfanuméticos por segundo, y borrarlos en dos décimas de segundo. Lo más importante es el uso creador que se le puede dar al pizarrón electrónico. La información que se presenta en él no está predeterminada, al contrario, ésta es generada en el proceso de instrucción.)

En el sistema P.L.A.T.O. IV, todavía se diseñan más revolucionarios aparatos para uso y al servicio del estudiante, por ejemplo la *pantalla de plasma,* capaz de proyectar conforme a las respuestas de la computadora: a) la imagen generada por el proceso y b) una microficha que puede contener hasta 256 imágenes.[4]

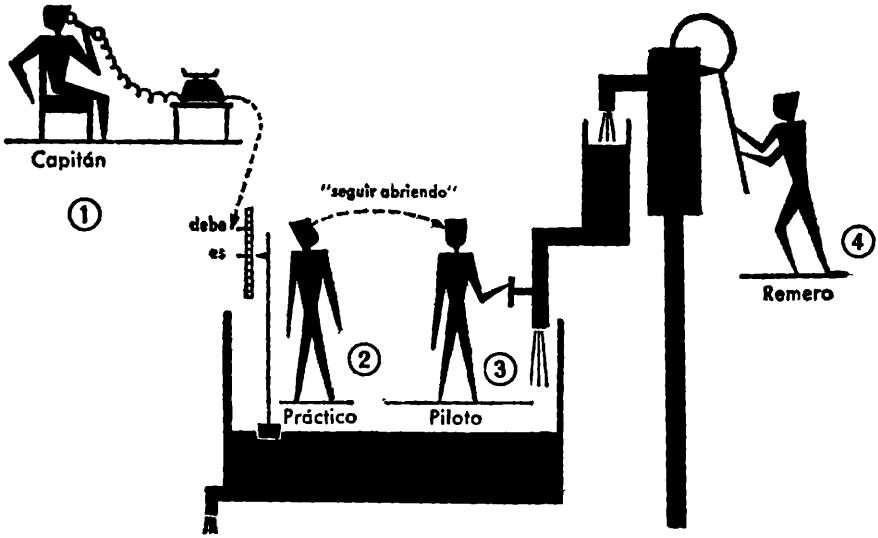
6. LA CIBERNÉTICA EDUCATIVA.

La técnica apunta a una creciente automatización. En favor de ello ha contribuido la cibernética; la que, en el fondo,

[4] Conforme a la exposición de J. MARCOS, *Instrucción auxiliada por computadoras* (IAC), del Instituto de Ingeniería de la UNAM, 1969.

es la explicación metodológica de tales procesos. Norbert Wiener, en su famoso libro *Cybernetics, or control and communication in the animal and in the machine (1949)* concibió la *cibernética* (del griego *cyberner,* piloto) como la disciplina que estudia los sistemas de control y, sobre todo, de autocontrol en los organismos y en las máquinas. Por control el propio autor entiende (en su libro *The human use of human Beings,* 1950), el envío de mensajes que ponen en movimiento el sistema receptor.

En un barco (y correspondientemente también en cualquier otro llamado "sistema técnico-social") podemos distinguir cuatro centros de función:



1) El *capitán,* el cual propone el objetivo, y para ello requiere la facultad de poder elegir entre diversos objetivos posibles, o sea, la de tomar "decisiones primarias";

2) El *práctico,* que proporciona el estado actual (ES) y traza un programa para realizarlo conforme al estado final (DEBE) deseado por el capitán. Para ello debe poder "almacenar" (guardar en la memoria) el valor DEBE, medir el valor ES, comparar uno con otro, y transmitir a los subordinados el programa que de ello resulte, en forma de órdenes aisladas, o sea, en forma de las denominadas decisiones "derivadas" o "determinadas";

3) El *timonel,* que coloca el timón en las posiciones indicadas por las órdenes, o sea, que, con un trabajo propio relativamente escaso, somete la energía de que dispone a las decisiones del práctico;

4) El *sistema de propulsión* (o sea, en el caso más primitivo, los remeros), que efectúa el trabajo físico y cuya forma de ser dirigido ha de conseguir la deseada modificación dentro del ambiente.

Puede verse gráficamente que los cuatro "centros cibernéticos de función" son típicos de las más diversas actividades humanas, de suerte que los conceptos de función de capitán, función de práctico, función de timonel y función de remero pueden emplearse en cibernética en un sentido generalizado.

La cibernética es, por decirlo así, un grado superior y un punto de vista, en la evolución de la técnica. La *técnica clásica* se concretó a desarrollar grandemente el *sistema de propulsión* (cuarta etapa). La *técnica cibernética,* por su parte, trata de desarrollar las funciones de *práctico* y *timonel* (segunda y tercera etapas). Esto explica que la cibernética unas veces se defina como ciencia de la información (función del práctico), otras como poder de gobernar (función del piloto).

La cibernética es una disciplina que se está asociando principalmente a la biología *(biocibernética),* a la ingeniería *(cibernética de ingeniería)* y a las ciencias sociales *(sociocibernética* o *ciencias de la información*). Como ciencia social, la pedagogía no es ajena a establecer relaciones muy estrechas con la cibernética. Por una parte, la *didáctica* en sus capítulos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, ya ha experimentado los primeros contactos, por cierto fértiles y prometedores (instrucción programada, máquinas de enseñar). Por otra parte, en la *organización y administración escolares* también se ve viable la simbiosis con la cibernética, pues ya se ha demostrado que los sistemas cibernéticos en las instituciones administrativas han agilizado las tareas cada vez más complejas (técnica de controles y mandos). Asimismo se piensa emplear el potencial de los recursos cibernéticos en cuanto técnicas de información tanto en los niveles superiores de la enseñanza, como en los planos avanzados de la investigación. (Informática).

7. JUSTIPRECIACIÓN DE LA TÉCNICA.

Por cuanto se ha dicho, se advierte el grave error de quienes ven en la tecnología un peligro de la civilización. La técnica es una esencia de lo humano. El saber hacer constituye una de las exclusivas del hombre. No es dable separar el *hacer* del *saber*. Quien fabrica bien, sabe; quien sabe, fabrica, fabrica saber. Luchar contra la técnica es beatería cultural.

Por otra parte, la tecnificación creciente de la pedagogía es el único camino de la civilización contemporánea. Aquí no se da alternativa. Otra cosa es que la técnica, como sistema instrumental, no responda a los reclamos de la dignidad humana, incrementando otros hechos negativos, por ejemplo, la guerra técnica en todas sus formas. Pero éste no es un argumento contra la técnica, contra la tarea y función del práctico y del piloto de que habla la cibernética, sino contra las finalidades que prescribe el capitán de la empresa social.

No. Las quejas de los profetas de la decadencia de la cultura a causa de la técnica o de los románticos que anuncian en todos los lenguajes el desarraigo de la vida humana a causa del maquinismo, ignoran —o quieren ignorar— cuánto es el hombre como sujeto activo. No hay duda que estas quejas, sin embargo, ponen al descubierto un problema efectivo: el de la *acomodación del hombre al nuevo ambiente natural y humano producido por la técnica*. "Los males de esto no han sido inventados por el espiritualismo profetizante, dice Abbagnano, aun cuando aparezcan hechos a propósito para justificar sus diatribas. Pero es cierto que así como el progreso de la técnica no puede detenerse por los denominados valores del espíritu, entre los cuales debería existir por lo menos la exigencia de prever la supervivencia y el bienestar de grupos cada vez más numerosos de la humanidad, de igual manera no bastan las diatribas para eliminar los males de la técnica".

La técnica, justamente, se propone asegurar la mejor supervivencia de los hombres. Este es su objetivo fundamental; y negar que lo va alcanzando es asumir una actitud ciega y fanática. Además, la técnica es un producto humano, una de

sus caras prerrogativas. Sin técnica no hay hombre; como no lo hay sin libertad, sociabilidad, singularidad... Así como la singularidad humana, puede llevar al egoísmo; y no por ello, dicha prerrogativa del hombre es, por principio, negativa, de parecida manera la técnica. La solución reside, por tanto, en coordinar los valores, en reconocer a cada uno de ellos su parte en la existencia.

Por ello, ante la crisis sólo cabe, por una parte, llevar adelante (lo que es inevitable) las realizaciones de la técnica, superando con habilidad (con el menor daño posible) las desventajas de su comienzo y, por el otro, promover la creación y el desarrollo de nuevas técnicas de comportamiento interhumano, únicas que pueden controlar y corregir los efectos adversos de aquellas técnicas que, convertidas en tecnocracias, no se compaginen con las otras finalidades humanas en sus inalienables derechos.

En la educación, la técnica no puede señalar las finalidades, como quiere Luis Reissig. La educación es un hecho humano; la técnica, otro. Educarse significa entrar en posesión de bienes creados por el hombre, dentro de los cuales figura la técnica, de manera destacada. Hay más: el hombre educa al hombre a través de la técnica. La técnica, aunque imprescindible en nuestro tiempo, es recurso, medio, instrumento. Fin final sólo lo es la persona humana (personalismo).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La filosofía de la técnica. Problemas capitales.*
2. *La tecnología de la enseñanza, hoy.*
3. *Las máquinas de enseñanza. Monografía.*
4. *La educación cibernética. Concepto y alcance.*

BIBLIOGRAFIA:

1. M. KEILHACKER, *Pedagogía de la época técnica.* Bs. As., 1964.
2. P. NAVILLE, *¿Hacia un automatismo social?* México, 1965.
3. J. GUILLAUMAUD, *Cibernética y lógica dialéctica.* Madrid, 1971
4. B. J. SKINER, *Tecnología de la enseñanza.* Barcelona, 1970.

III

FUTURO Y EDUCACION

Ya se ha expresado en este libro que hablar de la *educación del futuro,* no significa predecir el mañana. La tarea que se impone es reflexionar sobre los *posibles desarrollos* de las teorías y prácticas educativas del presente. En otras palabras: ocuparse del futuro de la educación en el presente, sólo se hace con el intento de prever las *futuras alternativas* que habrá de sortease. Es un trabajo de pedagogo que se anticipa a los problemas y preve los tropiezos, que estudia anticipadamente el proceso o procesos que puede y debe seguir su acción formadora, ante determinada evolución de los materiales.

Presentar ahora reflexiones, cálculos, teorías sobre el *porvenir de la educación,* es una actitud científica y necesaria, tanto para corregir deficiencias y errores ya en un futuro inmediato, cuanto para que la educación en un tiempo más distante no se vea sorprendida en el mar proceloso de las improvisaciones y se ahogue en una turbamulta de presiones incontrolables.

¿Hacia qué finalidades se proyecta la educación en su incoercible desarrollo? ¿Qué mudanzas son previsibles en los bienes de la cultura (ciencia, técnica, costumbres, economía, arte, religión, etc.) que informarán y formarán la mente del educando? Ante inédita circunstancia, la filosofía de la educación se impone una tarea última: valorar a los ojos de la dialéctica crítica los cambios por realizarse para completar su concepción totalizadora de la realidad educativa, y, de esta manera, hacer luz en el camino que habrá de recorrer el hombre.

1. LA ERA UNIVERSAL.

En el futuro, el hombre tendrá la necesidad de vivir dentro de un acuerdo con todos los hombres, so pena de perecer. Ese

futuro, incierto pero necesario, lo llama Pierre Bertaux *Era universal.* En la ya cercana Era universal, se sortearán los problemas del hombre a escala mundial. Nuestro planeta, con inmensos recursos, se considerará por todos como una pequeña nave espacial donde nos ha tocado en suerte viajar, y, por lo tanto, el uso y explotación de los recursos naturales y humanos, se deberá hacer de común acuerdo por todos los hombres. No es que la especie humana se halle amenazada por una total carestía de materias primas minerales o por el agotamiento de las fuentes de energía. Pero una vez que hayan sido explotados los ricos yacimientos minerales y de combustible de fácil extracción hasta haberlos apurado, entonces habrá que desarrollar métodos completamente nuevos. Y éstos a su vez exigirán nuevas estructuras de la sociedad humana distintas de todo lo que hoy existe y es imaginable.

Ya es tiempo de que dediquemos nuestros esfuerzos de investigación a estas nuevas estructuras y de que preparemos teóricamente la adaptación a las nuevas condiciones del medio. De lo contrario, nos expondríamos al peligro de que la falta de materias primas, ocasionada por los improvisados métodos de explotación de nuestra época, coja de sorpresa a una humanidad desprevenida e insuficientemente organizada.

Un ejemplo de los nuevos presupuestos y requisitos propios de la Era universal lo ofrece la explotación de las riquezas minerales del océano. Ya se ha iniciado la obtención de magnesio a partir del agua del mar. En este caso no se trata ya de la explotación de yacimientos locales bajo control y responsabilidad nacionales, sino del asalto a una herencia común de la humanidad; ya que, cualquiera que sea el lugar en que se extraigan materiales de las aguas del océano, la consecuencia es una disminución del contenido mineral de todos los mares del mundo. Es indudable que la utilización de riquezas que pertenecen a toda la humanidad sólo puede organizarse a escala universal bajo el control de una autoridad que trabaje en provecho de toda la humanidad.

2. PERFILES DEL FUTURO.

Antes de hablar de la educación del futuro en forma concreta, hagamos referencia al marco científico donde quedará

ACONTECIMIENTOS CIENTÍFICOS DEL FUTURO
según Arthur C. Clarke

Fecha	*Transporte*	*Comunicación, información*	*Materiales manufacturados*	*Química biológica*	*Física*
1970	Laboratorios espaciales	Máquinas traductoras	Eficiente almacenaje eléctrico	Idioma de los cetáceos	
1980	Cohete nuclear Aterrizajes planetarios	Radios individuales	Fuerza de fusión	Exobiología. Cyborgs	Ondas de gravedad
1990		Inteligencia artificial			
2000	Colonización de planetas		Energía inalámbrica	Tiempo. Pronósticos muy anticipados	Estructura subnuclear
2010	Sondas interestelares	Biblioteca global Aparatos telesensores	Minería marítima Control del tiempo		Catálisis nuclear
2020	Sondas terrestres	Idiomas lógicos Robots		Control de herencia	
2030		Contactos con seres extraterrenales	Minería del espacio	BioIngeniería	
2040	Control de la gravedad			Animales inteligentes	
2050	Navegación interestelar	Memorizador	Transmutación	Hibernación	
2060		Educador mecánico Código de artefactos	Ingeniería planetaria	Vida artificial	Distorsión del espacio tiempo
2070	Velocidades sublumínicas				
2080	Vuelo interestelar	Máquinas de inteligencia superior al hombre	Control de clima		
2090	Transmisor de materia Encuentro con seres extraterrestres	Multiplicador Cerebro mundial	Ingeniería astronómica		

3. MUTACIÓN DE LA HUMANIDAD.

Explorando el futuro de la tecnología y sus relaciones con la vida del hombre, Pierre Bertaux entrevé una posible *mutación de la humanidad,* esto es, la adquisición de una *segunda naturaleza,* de necesidades y de hábitos, producto de los instrumentos en uso.

De este modo, el uso de las herramientas o de las máquinas condiciona, y muchas veces deforma, las funciones orgánicas del hombre, hasta el grado de una posible transformación somática, fisiológica y psíquica. Escribe: "Las mutaciones de que hablan los especialistas en genética tienen un carácter estrictamente orgánico. Pero precisamente ocurre que el resultado de la mutación más reciente, la del *homo sapiens,* consiste en que funciones exclusivamente orgánicas son continuadas por otras, en las que la herramienta interviene como instrumento auxiliar, o incluso como sustituto pleno de la función orgánica.

Parece como si la naturaleza hubiera encontrado un medio distinto del órgano —un tipo de organización diferente de la "orgánica"—, para alcanzar sus "fines"; como si la capacidad de producir mutaciones hubiera pasado del ámbito orgánico al mecánico, que posee medios más ágiles, rápidos y poderosos para cambiar el mundo y la especie e integrarlos en nuevos tipos de organizaciones. Este tránsito es también una mutación y de alto nivel: pues consiste en el hallazgo de un nuevo procedimiento de organización, en el paso de un orden a otro —de rango equivalente al que supuso pasar del reino vegetal al reino animal.

¿Por qué no iban a merecer llamarse también mutaciones las alteraciones genéticas habidas en este campo?"

Esta hipótesis de mutaciones previsibles para el futuro, difiere, a decir verdad, de la idea de que el hombre como organismo no sólo tiene un límite en su desarrollo, sino que *de facto* sus perspectivas biológicas, en principio, hán dado de sí sus esenciales posibilidades. El hombre como especie zoológica está concluida en sus rasgos fundamentales, se dijo hace unos cuarenta años (R. Ehrenberg, B. Durken, H. Klaatsch...). Hablar de un superhombre orgánico, llegó a verse como una fantasía. Contradecía la ley biológica de que

la posibilidad de desenvolvimiento decrece a medida que es mayor el grado de evolución alcanzado.

4. RECTIFICACIÓN DE LOS CUADROS DE LA ENSEÑANZA.

En el campo de la educación, los centros de mando y de planificación se verán obligados a rectificar sus principios y sus metas. Tocante a la realización eficiente, la política de la educación ocupará un lugar muy señalado, y tratará de coordinar la tecnología con la demanda social.

En este sentido, como ya fue anunciado, Drucker dio la clarinada de alerta en su libro *La gran ruptura*, 1968. "Las instituciones —dice— que experimentan una expansión tan rápida como la que han tenido las escuelas, tienden a excederse de su fundamento y de su estructura. Hay un punto en donde el cambio cuantitativo altera la calidad; y aun cuando no sabemos con precisión donde se encuentra este punto, las escuelas ya han ido bastante más lejos de él. Dicho crecimiento deforma y hace estallar cualquier estructura, cualquier filosofía y cualquier sistema existentes.

Los educadores todavía suelen hablar de cambios secundarios, de ajustes y de mejoras. Pocos de ellos ven mayor razón para cambios radicales; sin embargo, la instrucción, con toda probabilidad, será transformada, en las próximas décadas, por fuerzas gigantescas ajenas a la misma.

Tendrá que ser cambiada, primeramente porque va directamente encaminada a confrontar una gran crisis económica. Y no es que no podamos cubrir los altos costos de la instrucción; es que no podemos permitir su baja productividad. Debemos obtener resultados de la tremenda inversión que estamos haciendo; concretamente, nos vemos forzados a hacerlo así por el hecho de que no podemos aumentar indefinidamente el número de maestros; y —algo que pocos comprenden— el dinero no produce gente. Por mucho dinero que destinemos para este fin, si se agota el contingente de personas, con más dinero no vamos a adquirir más gente; solamente aumentará el precio. Nos encontramos en el momento en que si se aumenta el gasto para la instrucción, sólo puede aumentar el precio, sin aumentar el contingente disponible de personas.

Si queremos contar con el personal necesario, tenemos que aumentar la productividad de la instrucción.

La enseñanza requiere actualmente muchísimo personal; pero debería ser posible realizar esta tarea con muchísimas menos personas. La enseñanza se encuentra ahora donde se encontraba la agricultura más o menos en 1850, cuando se requerían unos veinte hombres en las labores agrícolas para producir el alimento necesario para un sólo individuo no agricultor de la ciudad. Tenemos que hacer más productivo al maestro, y conseguir que éste, sea hombre o mujer, multiplique sus efectos y aumente grandemente los buenos resultados de su pericia, de sus conocimientos, de su dedicación y de su esfuerzo. De otra manera, nos quedaremos sin maestros, aun cuando no se nos acabe el dinero para la instrucción.

La productividad de la instrucción es demasiado baja, aun en el país más rico. Impone una carga intolerable a los pobres y constituye un gran obstáculo para su crecimiento y desarrollo. Ellos mismos se hacen indigentes, y no obtienen nada a cambio.

El umbral de la instrucción necesario para producir un efecto eficaz en la capacidad de un país para crecer y desarrollarse rápidamente es, desde luego, mucho más alto hoy que hace cien años. Sin embargo, la eficacia y la productividad de la instrucción no es mayor de lo que era entonces".

5. CENTROS ELECTRÓNICO-MUNDIALES DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN.

Ante los problemas actuales de la educación, como el bajo rendimiento y la explosión demográfica, la ciencia y la tecnología contemporáneas ya estan creando los medios para coadyuvar en las tareas educativas. Luis Miravitlles, en su libro *Visado para el futuro,* 1969, con legítimo asombro nos demuestra que, en tecnología electrónica, "hemos visto nacer el futuro", entre otras cosas por los *centros de documentación e información* científica que ha instalado la *International Bussines Machines,* uno en Estados Unidos y otro en Europa. Los responsables y dirigentes de la *International Bussines Machines,* escribe, han creado dos centros de documentación e in-

formación científica. Uno situado en *La Gaude*, para Europa, y otro en *Yorktown*, para las investigaciones de los laboratorios americanos.

Todos los trabajos científicos que interesa conservar son sometidos a una serie de procesos de los que destacaremos los más importantes. Primero, microfilmación, página por página, del trabajo en cuestión. Esta operación reduce el tamaño de 24 a 1 sobre un *filme* de 16 milímetros no perforado. Un carrete de 30 metros de esta película contiene 2.350 imágenes, lo que representa unos 120 trabajos científicos. En total, 40 metros cúbicos de documentos pueden ser reemplazados por un metro cúbico de microfilme.

Cada documento científico estará representado por una tarjeta perforada impresa automáticamente por el modelo IBM 1.401 y una serie de impactos magnéticos conservados en la memoria de un 360, que es capaz de almacenar 300.000 millones de caracteres.

El proceso de selección y búsqueda del documento deseado se hace a la escalofriante velocidad de 120.000 palabras por minuto.

El sistema impresor que proporciona el resumen del trabajo funcionaba al ritmo de 700 líneas por minuto. En la actualidad, pues, se llega a las 1.200 líneas por minuto.

Los datos técnicos de todo el proceso podrían llenar varias páginas, pero lo importante es el significado de todo ello. Cuando se reflexiona sobre el poder de esta gigantesca biblioteca, que en *La Gaude* no ocuparía más allá de 60 metros cuadrados, no puede menos que encogerse un poco el ánimo. Efectivamente, el que hemos dado en llamar cerebro mundial, ha nacido ya. Está en su primera infancia, creciendo sin cesar.

Es cierto que la máquina será incapaz de elaborar por sí misma ninguna teoría, trabajo o problema que previamente no le haya sido planteado por el hombre. Pero ¿quién manejará esta máquina? ¿Quiénes serán los afortunados que dispongan de este inmenso poder científico?

En el momento en que se hayan archivado en él todos los documentos científicos que en el mundo se publican, se habrá convertido en el verdadero dominador de la situación mundial. ¿Quién podrá competir con un centro que es capaz de suministrar toda la documentación sobre cualquier tema, en

menos de un minuto, en el idioma que se desee y con todas las referencias necesarias?

6. COMPUTADORAS Y MATERIAL ELECTRÓNICO PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.

Enseñanza y aprendizaje son términos recíprocos. Al propio tiempo y ritmo se tecnifican, cada vez con mayor celeridad. Razones sociales de todo tipo obligan a emprender la tarea por grande que sea la resistencia de los ciudadanos y de muchos educadores. "Siempre que hay una conjunción de necesidades y de conocimiento, se operan cambios radicales, y ocurren con rapidez.

El primer maestro que haya existido jamás, aquel sacerdote de la Mesopotamia, de la era anterior al alfabeto, que solía sentarse fuera del templo con los chicos y que comenzaba a trazar figuras con una varita en la arena, estaría perfectamente en su medio en la mayor parte de los salones de clase del mundo de nuestros días. Desde luego que ahora tienen un pizarrón; pero, en otros aspectos, ha habido poco cambio en los instrumentos, y ninguno con respecto a los métodos. El único instrumento docente nuevo en los 8,000 años que ha mediado desde entonces, ha sido el libro impreso; y son pocos los maestros que saben realmente cómo usarlo, porque, de otro modo, no seguirían disertando sobre lo que ya está en el libro.

Se podría apostar con seguridad que el primer maestro, aquel antiguo sacerdote de la Mesopotamia, no reconocería el salón de clases del año 1999 ni comprendería lo que pasa en él. Es indudable que, para entonces, aún no tendremos todas las soluciones; pero, al menos, debemos saber lo suficiente para que los niños puedan aprender y los maestros enseñar".[1]

Por su parte, el *Proyecto P.L.A.T.O. (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations)* en desarrollo, según fue dicho ya, de 1960 a 1967 en el *Coordinated Science Laboratory* de la Universidad de Illinois, y de 1967 en adelante, en el *Computer-based Education Research Laboratory*, pone de manifiesto que esta vía elegida para la enseñanza, tiene las bondades necesarias para la educación del futuro: educación de

[1] P. F. DRUCKER, *op. cit.*

masas, educación de elevada precisión y fertilidad, educación adecuada a las condiciones del aprendizaje escolar, principalmente de la enseñanza superior.

No sólo en los campos de la política pedagógica, de la didáctica y las máquinas auxiliares de la enseñanza y el aprendizaje habrá una revolución en el futuro; también ésta ha empezado ya en el campo de la organización y administración escolar. El uso de las *máquinas procesadoras de datos* y el empleo de computadores, dará nuevas dimensiones a las tareas educativas. Joseph M. Cronin, en el libro *Cambio y educación,* 1966, nos describe el uso de un *procesador electrónico de datos* (PDE) en las escuelas, como sigue:

Ante todo hace aclaraciones terminológicas. En el PDC ciertas palabras tienen un sentido preciso. *Datos* indica "conjunto de hechos o información". Un *item* es un hecho o trozo de información. Por ejemplo, el nombre de un alumno es un item; si el maestro confecciona una lista de integrantes de la clase, está procesando datos.

En los métodos modernos de procesamiento de datos, los *items* relacionados entre sí sufren el siguiente proceso: 1) una vez recolectados, se les da una forma tal que puedan ser procesados por las máquinas (tarjetas perforadas en el caso de las perforadoras y computadoras pequeñas, y cintas grabadas en el caso de las computadoras de mayor tamaño); 2) se los agrupa en algún orden significativo (por ejemplo en orden alfabético) por clase, escuela, tamaño de la clase o nivel; 3) se los acumula en un depósito de datos, de donde se los "extraerá" más adelante, cuando se requiera, por ejemplo, hacer una nómina de los estudiantes calificados...

Se ha estimado que durante el paso de un niño por la escuela (desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria,) su nombre es registrado oficialmente alrededor de 1.000 veces. Un 80 por ciento como mínimo de estos registros pueden hacerse mecánicamente. La impresora del equipo perforador puede producir listas de alumnos y otras nóminas con más rapidez que cualquier maestro y empleado, y los dispositivos que se adjuntan a las computadoras pueden imprimirlas en menos tiempo del que lleva aspirar una bocanada de aire...

Las nuevas máquinas pueden hacer todos los cómputos que antes estaban a cargo del maestro (o a veces, de su cónyuge a su padre) y que debían ser doblemente controlados

por el director y la persona designada por el Estado para esta comisión. Finalmente, al término del año, pueden recopilar los informes mensuales en un informe anual que abarque todo el sistema escolar, en menos tiempo del que tarda el maestro en tabular los datos con su grado.

En las tarjetas ya impresas con el nombre, grado, materia, etc., de cada alumno, se registrarán todos los datos pertinentes (calificaciones, asistencia, etc.). Esto tiene más de una ventaja: permite contar con copias de dichas tarjetas o preparar listas especiales para informes.

Durante años, los maestros efectuaron ellos mismos la puntuación de las baterías de *tests* administradas en ciertos grados. Las máquinas pueden hacer ahora en pocos segundos no solamente esa labor, sino también análisis más detallados sobre una serie de factores: frecuencia de erores cometidos por el alumno en el *test,* medianas y cuartiles para cada escuela sometida a los *tests,* correlación entre las diferentes partes del *test* y correlaciones con las pautas locales.

Si para el procesamiento de los datos se prevé el uso de una computadora (por ejemplo para una escuela de 10,000 alumnos), el equipo podrá utilizarse también para programar horarios de clases y materia alrededor de 5 dólares por cada alumno.[2]

Una de las preguntas habituales con respecto al PDE es ésta: "¿cuánto cuesta?". Según una autoridad en la materia alrededor de 5 dólares por alumno:

Para una escuela con 1,000 alumnos, el costo del alquiler de los tres elementos básicos del equipo perforador es de 350 dólares mensuales aproximadamente. Los mismos empleados de la escuela pueden aprender a usarlo.

Para una escuela de 5,000 alumnos, con más elementos, el costo puede elevarse a 25,000 dólares anuales, incluyendo los salarios de los operadores, el alquiler de las máquinas y las piezas de repuesto.

7. SUB SPECIE FUTURI.

Contemplar la existencia a los ojos del futuro es una exclusiva del hombre. A tal actitud humana se debe, entre otros

[2] Una visión de conjunto acerca de la tecnología educativa puede leerse en los artículos sobre el particular contenidos en la revista *La educación,* Núms. 45-48. Unión Panamericana. Washington, 1969.

hechos, el progreso, ahora en un cauce electrónico. Las épocas de crisis promovieron siempre una búsqueda del porvenir. La crisis actual, ecuménica, toca un extremo: la *futurología*, a saber, una respuesta racional al reto del futuro.

Todavía a mediados del siglo, la idea de configurar un futuro, hacía sonreír a muchos. Ante las dramáticas perspectivas de mañana, no del siglo XXI, la visión crítica y dinámica de lo porvenir se acepta por doquier.

Se futuriza acerca de la ciencia, de la economía, de la política, del arte, del amor, de la religión... En el fondo, el motivo determinante de todo ello tiene que ver con la existencia misma. La crisis trae una interrogación en la frente. Todos los estudios apuntan a la encrucijada en que se halla el hombre y, consecuentemente, a la manera de concebir y desarrollar una *ciencia de la supervivencia.*

La investigación sobre el futuro no es ya un mero predecir inspirado quizás en la imaginación. Se ha convertido, al correr de los años, en una tarea crítica. Dice el futurólogo Robert Jungk: "La investigación del futuro desarrolla hipótesis útiles y formula alternativas razonables, pero no una doctrina, ni siquiera un programa. Su franqueza llega al punto de que, a base de nuevas evidencias o de nuevos razonamientos, debe estar siempre dispuesta a poner en duda y a revisar sus propias premisas y resultados, pues su propia labor indica lo rápidamente que envejecen todos los conceptos y cómo quedan expuestos a continuas modificaciones..." Muchos grupos, cada día en mayor número se dedican con ahinco en todos los continentes de la Tierra, al estudio del porvenir. Existen numerosos institutos económicos y estatales cuya labor es averiguar las características sociales del futuro, con vistas a la planificación.

También la filosofía en general y, conjuntamente la filosofía de la educación hacen futurología. Ante todo, partiendo de la estructura del hombre, la filosofía da cuenta y razón de este afán de configurar el futuro. Después, enjuicia de manera crítica y dialéctica los proyectos viables. Obvio: si un gran problema es la humanidad en sus renovadas creaciones culturales, y, por tanto, el futuro de ellas, allí está la filosofía. *Ubi humanitas, ibi philosophia.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

1. *La futurología. Su razón y su sinrazón de ser.*
2. *La humanidad en la era del cambio. La educación.*
3. *El futuro educador.*
4. *El porvenir de la filosofía de la educación.*

BIBLIOGRAFIA:

1. R. JUNGK, *La humanidad en el año 2000.* Una visión panorámica de los futuros posibles. Caracas, 1970.
2. H. HAMM-BRÜCHER, *La educación en el año 2000.* Madrid, 1969.
3. W. Z. HIRSCH, *La educación para el futuro.* Caracas, 1970.
4. R. ROCA, *Conceptos básicos sobre investigación educativa.* Revista "Educación". Washington, 1970.

INDICE ONOMASTICO

A

Abbagnano, N., 314, 226
Agazzi, A. 272
Agulla, J. C., 186
Abelardo, Pedro, 36
Aristóteles, 26, 27, 56, 215
Anselmo, San, 36
Anaxágoras, 20
Anaximenes, 20
Anaximandro, 20
Anderson, C. A., 312
Avenarius, 250
Assunto, R., 286
Agustín, San, 32, 34, 35, 37, 42

B

Bacon, F., 43
Babeuk, F. N., 64,
Basedow, 53, 54
Bauch, B. 89
Behn, S., 195
Bernal, J. D., 320
Benito, San, 32
Best, F., 111
Bertaux, P., 329, 332
Binet, 73
Biran, Maine de, 62, 64,
Bonald de, 62, 63
Boelitz O., 75
Bosco, J., 69
Blonsky, P. 83
Bourgeois, L., 297
Bovet, P., 185
Brameld, T., 4, 95
Bude, G., 91,92

C

Carmona Nenclares, F., 18
Carus, P., 180
Cassirer, E., 246
Campe, 53, 54
Carnap, R., 148, 149, 150
Calvino, 42
Cansinos-Assens, R., 272
Carlomagno, 33
Clarke, A. C., 332
Claparède, E., 73, 79, 249, 250
Clemente Alejandrino, 34
Cristo, 31, 32
Codiggnola E., 85, 87
Croce, B., 278
Cohn, J., 74, 88, 89, 134, 178, 205, 222, 252
Comenio, J. A., 46, 47, 58, 179
Comte, A., 80, 147
Condorcet, 57, 58, 358
Cicerón, 28, 29, 40
Comte, A., 70
Copérnico, 36, 86

CH

Chiaramonte, J. C., 171
Charlotais, La., 57
Chanteaubriand, René de, 63

D

Dante, 40
Darwin, C., 71

Dewey, J., 73, 76, 77, 78, 217, 235
Decroly, J., 73
Descartes, 39, 43, 44, 45, 51,
Demócrito, 20, 56
Diesterweg, A., 67
Dilthey, W., 74, 83, 84, 85, 90, 212
Dottrens, R., 306, 307, 308
Drucker, P. F., 319, 334, 337
Dupanloup, F., 69
Durken, E., 79, 80, 325
Durkheim, E., 261

E

Engels, F., 81, 141, 142, 277
Erasmo, 140
Escobar, E., 11, 270
Ehrenberg, R., 333
Empédocles, 20
Eucken, R., 91, 92, 93

F

Fechner, 73
Feigl, A., 74
Ferrière, A., 79
Ferrater Mora, J., 302, 303
Fichte, J. T., 60,
Fisher, A., 178
Flitner, W., 74, 87, 88, 178
Frank, Ph., 262
Freyer, H., 92, 93, 262, 312
Frischeisen-Koehler, 83, 85, 176
Fröbel, F., 67
Frondisi, R., 209
Fourier, 64

G

Galino, M. A., 27, 38
García Hoz, V., 96, 184, 185, 195
Galileo, 39
Garner, L., 322
Garralda, D., 256
Gauding, 4, 92, 93
Gentile, J., 74, 85, 86
Girard, 68
Goethe, 60, 181, 216, 291
Goetler, J., 218
Gogniot, G., 146
Golery, 1., 252
González Uribe, H., 273
Gorgias, 20
Gramsci, A., 146
Groos, K., 250
Grünwild, J., 75
Guillaumaud, J., 327
Guitard, L., 297
Gurlitt, L., 74, 75, 219
Guts-Muth, 53, 54

H

Häberlin, P., 216
Hamm-Brüger, H., 341
Harper, R., 87, 88
Hartmann, N., 159
Hardie, Ch., 94, 95
Heideger, 87
Hegel, F. G., 60, 85
Hardie, Ch., 94, 95
Heideger, 87
Herbart, J. F., 64, 76, 192, 263
Heráclito, 20
Hernández Ruiz, S., 175, 235
Hirsch, W. Z., 341
Heussmann, W. Z., 79
Hovre, F. de, 68
Hubert, R., 223, 231, 257, 265, 287, 310
Husserl, E., 85, 135, 139

J

James, W., 76, 77, 180, 318
Jardiel Poncela, E., 290
Jenófanes, 20
Jesús, 31, 33, 34
Jungk, R., 341

K

Kainz, F., 283
Kahn, H., 330
Kandel, J. L., 81
Kant, E., 58, 59, 60
Katz, D., 250
Kerschensteiner, G., 72, 76, 78, 218, 273

Keilhacker, M., 327
Kesseler, K., 92, 93
Keyserling, 84
Key, E., 73, 74, 75
Klaatsch, H., 333
Koffka, .K., 250
Kreis, F., 139
Krieck, E., 184, 225
Kronen, J. M., 337
Koehler, W., 250

L

Lacroaix, J., 292
Lagarde, P. 84
Lamanna. E. P., 72
Lamenais, 62, 63
Langsehn, R., 84
Langland, 40
Larroyo, F., 3, 11, 38, 139, 152, 161, 171, 194, 209, 265, 268, 279 286,
Ley, 73
Lavalle, L., 209
Lee G. W., 322
Lefevre, H., 146
Lenin, V. I., 81, 93, 142, 144
Leibniz, 50
Lepeletier, 57, 58
Litt; T. 83, 84, 85
Lessing, 50, 229
Leucipo, 20
Lévèque, R.. 11
Lévi-Strauss, C., 280
Lessing, 50, 229
Lombardo Radice, 85, 87, 156, 164, 189, 190, 256, 277
Locke, J., 48, 58
Loyola, San Ignacio, 42
Lukács, G., 134
Lumsdain, A., 322
Lutero, M., 39, 40, 41,
Luzuriaga, L., 156, 278

M

Mc Dougall, 250
Makarenco, A. S., 81, 83
Mach, E., 147, 250
Maistre de, 62, 63
Mannheim, K, V, 278, 308
Mantovani, J., 11, 312
Marx, C., 81, 141, 142, 277
Marcos, J., 323
Marcuse, H., 213
Maresca, M., 195
Maquiavelo, 39
Mallart, E., 278
Mayer, F., 72
Messer, A., 11, 235, 259, 262
Meinong, A., 205
Mirabeau, 57, 58
Micklem, N., 294
Miravitles, L., 335
Morando, J.. 72
Montessori, M., 73, 322
Montaigne, 39, 40
Moreno, J. M., 38, 163
Mouloud, N., 205
Morris, C., 87, 88, 148
Muller Freinfels, 250

N

Natorp, P., 134, 195, 229, 277, 295
Naville, P., 327
Neumann, E., 73
Newman, J. H., 69
Nohl, H., 4, 161, 186, 218, 252
Nietzsche, F., 74, 84
Nohl, H., 4, 161, 186, 218, 252

O

Ortega y Gasset, J., 212, 228, 292, 314, 315, 316
Oesterreich, P., 79
Osborne, C., 271
Owen, R., 64

P

Pablo, San 32
Parménides, 20
Pascal, 204
Peretti, M., 171

Petersen, P., 161, 268
Peters, R. S., 161
Pestalozzi, E. 57, 58, 61, 66, 67, 68, 76, 78
Pierce, 77
Piaget, J., 74, 133, 258, 268
Pinkevich, A., 74
Pistrack, E., 83
Pitigrilli, 291
Pitágoras, 20, 21
Platón, 25, 56
Plotino, 56
Pressey, S. L., 322
Protágoras, 22
Proudhon, 64
Popper, K. R., 152
Pouillon, J., 134
Poincaré, H., 147
Pressey, S. L., 321

Q

Quintiliano, 29

R

Ramos, P. J., 186
Ramón y Cajal, S., 256
Ratke, W., 46
Rabelais, 40
Reichenbach, H., 152
Resta, R., 252
Reissing, L., 318, 319
Riboulet, L., 27
Richter, P., 60
Rickert, E., 89
Rosental, M., 146
Romero, F., 246
Roura Parella, J., 218, 234
Rousseau, J. J., 39, 51, 52, 53, 58, 76, 158, 191
Russell, B., 79, 81, 262
Rumi, M., 268
Ruyer, R., 209
San Cristóbal, S., 178
Saint-Simon, 64
Salzmann, 53, 54
Santullano, L., 268
Sartre, J. P., 87, 131
San Mateo, 31
San Víctor, H. de, 33
Salonia, A. F., 304
Schopenhauer, A., 180
Sciaca, M. F., 72
Séneca, 29
Senet, R., 286
Serres, M, 246
Sellars, R, M., 142
Simmel, G., 84
Skinner, H., 321
Skiner, B. F., 322, 327
Seidel, R., 83
Schagen, R., von, 256,
Scheler M., 92, 93, 204, 246
Schiller, F., 60
Schultz, J., 250
Scheffler, I., 95
Scharrelmann, E. 74, 75
Schleiermacher, D., 60
Sócrates, 21, 23, 24, 25, 40
Spann, O., 171
Spalding, J. L., 69
Spengler, O., 84, 273
Spencer, H., 70, 71
Spíritu, U., 292
Spranger, E., 74, 90, 91, 289
Staël, Madame de, 63
Stern, 73
Stuart Mill, J., 70, 72

T

Talleyrand. 57
Thales, 20
Tirado Benedí D., 182, 285
Tomás de Aquino, 33, 37, 42
Tracy, Desttut de, 62
Trapiela, F., 256
Trapp, 53, 54

V

Vico, 51
Vince, Leonardo da, 40
Voltaire 50

Ward, L. F., 180
Watson, J. B., 219, 220
Wertheimer, M., 250
Wiener, A. J., 330
Wiener, N., 324
Wickert, R., 92
Willmann, O., 38, 68, 69, 297
Winnetka, 7, 3
Wyneken, G., 195
Windelband, W., 89
Wundt, W., 73, 318

Z

Zeller, G., 218
Zubiri, X., 174

ESTA OBRA TERMINO DE IMPRIMIRSE EL DIA 29 DE NOVIEMBRE DE 1976 EN LOS TALLERES DE LARIOS E HIJOS IMPRESORES, S. A. CONSTITUCION 18, TACUBAYA, D.F. LA EDICION CONSTA DE 10 000 EJEMPLARES MAS SOBRANTES PARA REPOSICION.